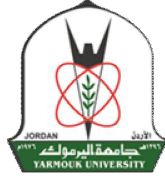
جامعة اليرموك

كلية التربية

قسم علم النفس الارشادي التربوي



العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك

The Relationship between Procrastination and Emotional Intelligence among Yarmouk University Students

إعداد الطالب

أسامة فوزي الذينات

الرقم الجامعي: 2012402034

إشراف الدكتور

معاوية محمود أبو غزال

الفصل الأول

2015/2014م

العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك

إعداد

أسامة فوزي مصطفى الذينات

بكالوريوس تمريض، جامعة آل البيت، 2009

قدمت هذه الرسالة استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في تخصص علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

وافق عليها

د. معاوية محمود أبو غزال...مشرفاً ورئيساً.

علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

أ.د. رافع عقيل الزغول...عضواً.

علم النفس التربوي، جامعة اليرموك.

أ.د. ماجد زكي الجلاد...عضواً.

أساليب تدريس التربية الإسلامية، جامعة اليرموك

تاريخ مناقشة الرسالة

2014/12/18م

ب

الإهداء

يا من كلل العرق جبينه وشققت الأيام يديه... يا من علمني أن جوهر الكبرياء أن تسلم الروح، وأنت في قمة العطاء... وأن الأعمال الكبيرة لا تتم إلا بالصبر والعزيمة والإصرار... إلى الشعلة التي أحرقت نفسها لتضيء ظلمات الدروب.... إلى من كان لي عزاً وسنداً في كل وقت وحين... إلى من كان لي ظلاً استظل فيه في جميع الأوقات... إلى قرة عيني... إلى الروح الطاهرة إلى نقاء النقاء...

روح والدي الحبيب

إلى من أرضعتني الحب والحنان، إلى الشمس التي تلقي بدفئها ولم تغب عني بنورها... إلى من زرعت بداخلي بذرة بيضاء، إلى العين التي تحرسني... وإلى من سارت معي نحو الحلم خطوة بخطوة ولم تفارقني لحظة في حياتي، إلى من كانت تسهر الليالي

أمي الحبيبة

إلى سندي وقوتي وملاذي بعد الله... إلى من عشت معهم أروع اللحظات... إلى من بعثوا في نفسي الأمل...

أخوتي الأعزاء...

إلى من سعدت برفقتهما... إلى ما سانداني وقت ضائقتي، إلى من كانا لي لحظة بلحظة.....

صديقيّ إبراهيم ومحمد البدور...

إلى أساتذتي الفضلاء، وزملائي رفقاء درب العلم والعطاء... إلى كل من له مكانةً في قلبي.... أقاربي وزملائي وأصدقائي...

إلى هؤلاء جميعاً... أهدي ثمرة عملي المتواضع...

الباحث

أسامة الذينات

الشكر والتقدير

الحمد لله، ثم الحمد لله الذي منحني القدرة، وأمدني بالصبر إلى أن وصلت هذه المرحلة. ولا يسعني وقد انتهيت منها إلاّ أن أعترف لكل ذي فضل عليَّ بفضله، فإن أهل الفضل والعطاء هم أهل للشكر والثناء.

أتقدم بالشكر والعرفان إلى خير مرشد وموجه، لأستاذي الفاضل الدكتور معاوية محمود أبو غزال، الذي لم يبخل بكل ما استطاع من وقت وجهد للوصول في عملي هذا إلى صورته النهائية، فما وجدت منه إلا حسن المعاملة، والتوجيهات السديدة، وسيبقى لي قدوة حسنة فلهُ مني كل الحب والاحترام والتقدير، وجزاك الله عني الخير كله، وأطال الله في عمرك، ومتّعك بالصحة والعافية.

كما أتقدم بخالص شكري وتقديري إلى أعضاء لجنة المناقشة الأستاذ الدكتو رافع الزغول، والأستاذ الدكتور ماجد الجلاد على تفضلهما وتلطفهما بقبول مناقشة هذه الرسالة، وإبداء ملاحظاتهما القيّمة التي من شأنها أن ترتقي بهذا المجهود العلمي المتواضع، فلكما مني كل الشكر والتقدير.

كما أتقدم بجزيل الشكر والعرفان إلى أعضاء الهيئة التدريسية في كلية التربية، وبالخصوص قسم علم النفس الإرشادي والتربوي.

وفي الختام أشكر كل من مدّ لي يد العون والمساعدة، أو قدّم لي مشورة، أو نصيحة، أو صحّح لي مفهوماً، أو طبع لي حرفاً، وكل من كان له الأثر في ظهور هذه الرسالة بهذه الصورة المتواضعة، وما توفيقي إلا بالله.

جزى الله الجميع خير الجزاء

الباحث

أسامة الذينات

قائمة المحتويات

فهرس الجداول

فهرس الملاحق

الملخص

الذينات، أسامة فوزي. العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك. رسالة ماجستير، جامعة اليرموك (2014) (المشرف: د.معاوية محمود أبو غزال).

هدفت هذه الدراسة للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف متغيري الجنس، والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (615) طالباً وطالبةً، منهم (167) طالباً، و(448) طالبةً من طلبة جامعة اليرموك في مرحلة البكالوريوس، تم اختيارهم بالطريقة المتيسرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي المطوّر من قبل أبو غزال (2012)، ومقياس الذكاء الانفعالي الذي تم تطويره.

كشفت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك جاء بمستوى متوسط، كما جاء مستوى الذكاء الانفعالي لديهم بمستوى متوسط. كما كشفت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي ككل، وعلاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وكل من الأبعاد: (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات الذاتية، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير)، كما أظهرت نتائج الدراسة عدم وجود علاقة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وبُعد إدارة انفعالات الآخرين.

علاوة على ذلك كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي، تعزى لمتغير المستوى الدراسي بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة، لصالح طلبة السنة الأولى، وبين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة لصالح طلبة السنة الثانية. كما كشفت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي، تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث. وبناءً على ما تم التوصل إليه من نتائج، يوصي الباحث عدداً من التوصيات، ومنها: تشجيع الطلبة المسوفين على تعلم مهارات الذكاء الانفعالي.

الكلمات المفتاحية: التسويف الأكاديمي، الذكاء الانفعالي، طلبة جامعة اليرموك.

الفصل الأول

خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تؤدي المتغيرات النفسية والشخصية دوراً مهماً في تفسير مستويات التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، وعلى الرغم من محاولة الباحثين والدارسين تفسير بعض المتغيرات التي يمكن أن تكون سبباً رئيساً في انخفاض، أو ارتفاع مستوى التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في التخصصات الأكاديمية المختلفة في الجامعة، إلا أنه وجد تجاهل كبير لبعض المتغيرات المهمة؛ كالتسويف الأكاديمي، والذي يُعدّ من أهم المتغيرات النفسية والشخصية التي تؤثر سلباً على مستوى تحصيل الطلبة الجامعيين، ويرى الباحث أن التسويف الأكاديمي لم يحصل على الاهتمام الكافي من قبل الباحثين والدارسين على الرغم من أهميته في تحديد مستويات التحصيل الأكاديمي لدى الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، وخاصةً المرحلة الجامعية.

كما تزايد الاهتمام بمفهوم الذكاء الانفعالي في العقدين الأخرين من القرن الماضي، وأثره في حياة الأفراد، لما له من أهمية بالغة في تنمية قدراتهم، ومساعدتهم في التغلب على الضغوط التي يواجهونها في حياتهم، ومساعدتهم على تحقيق أكبر قدر من السعادة والنجاح، وإقامة علاقات إيجابية فيما بينهم (أبو غزال، 2004).

ويؤدي الذكاء الانفعالي دوراً مهماً في مختلف مجالات الحياة، سواءً على صعيد العلاقات الأسرية والزوجية، أو العلاقات الشخصية في العمل، أو التواصل الاجتماعي؛ كونه يشكّل استعداداً جوهرياً يعمل على تفعيل قدرات ومهارات الفرد الأخرى، ويزيد من إيجابيتها (Goleman, 1995).

فالأفراد الذين يتمتعون بالذكاء الانفعالي يمتلكون القدرة على الوعي بانفعالاتهم، والتعبير عنها، والتحكم فيها، والسيطرة عليها، وفهم انفعالات الآخرين، وإقامة علاقات قوية معهم، وتحمّل المسؤولية الاجتماعية، والشعور بالسعادة والتفاؤل، والمرونة، والواقعية، والنجاح في حل المشكلات، والتعامل مع الضغوط (Bar-On, 1997).

التسويف

يعدّ التسويف ظاهرة واسعة الانتشار، وخاصةً لدى الطلبة الجامعيين، وذلك لأسباب عديدة، ومنها أسباب تتعلق بالفرد، وأخرى تتعلق بعوامل خارجية، كما يُعدّ مشكلة لها آثار وخيمة على الفرد والمجتمع على حدٍّ سواء، إذ تهدد سير العملية التعلمية التعليمية، ويشعر الطالب جرّاء ذلك بالندم ولوم الذات، مما يتسبّب بتدني تحصيله الدراسي، ودافعية الإنجاز الأكاديمي لديه (أبو غزال، 2012).

فالتسويف الأكاديمي كلمة مشتقة من الأصل اللاتيني، ومكونة من مقطعين الأول "Pro" والتي تعني أماماً، والثانية "Crastint"، والتي تعني غداً؛ ليصبح معناها أماماً لغداً (Steel, Thomas & Catherine, 2001).

ويعرّف التسويف: بأنه المدة التي يحتاجها الفرد للبدء في تنفيذ المهمة المطلوبة منه، أو القيام بها (Jansen & Cartone, 1999). وعرّف جيمس شيرمان (James Sherman) المشار إليه في بلاوت (Plaut, 2008) التسويف بأنه: التأخير المتعمد الذي يعتاد عليه الفرد لمهام مطلوب منه القيام بها.

وعرّفه سمبسون وتومثي (Simpson & Timothy, 2009) بأنه: فشل الفرد في ترتيب أولوياته، فيقوم بتأدية المهام غير الضرورية على حساب المهام الضرورية اللازم أداؤها، والتي ترتبط بنجاحه وتفوقه، كما وعرّف شو وجنيزي (Shu & Gneezy, 2010) التسويف بأنه: قيام الفرد بتأجيل الأعمال الحالية لوقت ما في المستقبل، وهو سلوك شائع لدى الفرد عندما يتعامل مع مهمات صعبة.

التسويف الأكاديمي

يُعدّ التسويف الأكاديمي إحدى الظواهر المعقدة والمكونة من عدة مكونات معرفية وانفعالية وسلوكية، ويؤدي مشكلات يواجهها الطلبة في مساراتهم الأكاديمية المختلفة إضافةً إلى تأثيراته السلبية على الصحة النفسية للطلبة (Jiao, DaRos-Voseles, Collins & Onwuegbuzie, 2011).

كما يُعدّ التسويف الأكاديمي من أحد عيوب الشخصية التي تعمل على تطوير الفرد لنمط سلوكي معين، ويهدف إلى تحقيق بعض المكتسبات الشخصية قصيرة الأمد؛ كعدم بذل الجهد في القيام بالمهام الأكاديمية، أو كسب الوقت اللازم للاستمتاع بأوقات الفراغ على حساب القيام بالواجبات، والمهام الأكاديمية التي يجب على الطالب إنجازها (Free & Tangney, 2000).

وعرّف ماير (Mayer, 2000) التسويف الأكاديمي بأنه: معيق ذاتي يسيطر على أداء الفرد للمهمات الدراسية المطلوبة منه عند لحظة البدء، أو الانتهاء، ومحاولة القيام بالمهمة تحت ضغط الوقت في لحظاته الأخيرة. وعرّفه بندر (Binder, 2000) بأنه: تجنب القيام بالمهمات الأكاديمية المطلوبة من الفرد بسبب وجود تناقض بين النية، والفعل، مما يؤدي القيام بها إلى إحداث نتائج سلبية على المُسوّف.

بينما يرى وولترز (Wolters, 2003) أن التسويف الأكاديمي هو: عدم مقدرة الطالب على أداء المهمات، أو النشاطات المطلوبة منه ضمن الوقت المخصص لها، أو قيامه بتأجيل هذه المهام التي ينوي القيام بها حتى آخر لحظة مسموح له القيام بها. وعرّفه كالسن وكروك وراجاني (Klasen, Krawhuk & Rajani, 2008) بأنه: نزعات لاعقلانية لتأجيل البدء في المهمات الأكاديمية. كما عرّف بلكيس (Balkis, 2011) التسويف الأكاديمي بأنه: تأجيل العمل الذي يستطيع الفرد القيام به بشكل سهل بسبب افتقاره لمهارات تنظيم الذات. كما يُعرّف التسويف الأكاديمي بأنه: ميل الفرد لتأخير البدء في المهمات الأكاديمية مما يؤدي الى شعوره بالتوتر والانفعال (أبو غزال، 2012).

ويرى توكمان (Tukman, 2009) بأن ظاهرة التسويف الاكاديمي منتشرة لدى غالبية طلاب الجامعة، لذا تستدعي الدراسة والبحث لما لها من آثار تتمثل في ضياع وقت الطلبة، وانخفاض تحصيلهم الدراسي وتدني مستويات الإنجاز الأكاديمي، إضافةً إلى سيطرة المشاعر السلبية؛ كالقلق، وتأنيب الذات لدى المسوفين.

وأكّد جياو وآخرون (Jiao et al., 2011) أن (95%) من طلبة الجامعات يستخدمون التسويف الأكاديمي في مرحلة من مراحل حياتهم الأكاديمية. وذكر دي ومينسك واوسوليفان (Day, Mensik & O'Sullivan, 2000) في السياق نفسه أن (50%) من طلبة الجامعات

يستخدمون التسويف الأكاديمي في حياتهم الجامعية، والذي ينعكس سلباً على تحصيلهم الأكاديمي، وعلى بعض المتغيرات النفسية لديهم؛ مثل: تطور نوع من قلق الامتحان والاكتئاب. وأكّد كلاسين وآخرون (Klasen et al., 2010) في دراسة أُجريت على عينات من طلبة الجامعات الأمريكية أن (59%) من الطلبة المشاركين في هذه الدراسة يستخدمون التسويف الأكاديمي أثناء دراساتهم الجامعية، وأكّد اونوبوزي (Onwuegbuzie, 2004) إلى أن التسويف الأكاديمي ليس مقتصراً على طلبة مرحلة البكالوريوس، بل موجود لدى طلبة الدراسات العليا، بل وأن هذه الظاهرة أكثر انتشاراً لدى طلبة الدراسات العليا، حيث إن حجم هذه الظاهرة أكبر بثلاثة أضعاف ونصف لدى طلبة الدراسات العليا مقارنةً بطلبة مرحلة البكالوريوس.

وأشارت العطية (Al-Attiyah, 2010) إلى أن التسويف الأكاديمي ظاهرة منتشرة بين الطلبة، وخاصةً الطلبة الجامعيين، حيث يحاول أكثرهم تأخير المهمات الدراسية المطلوبة منهم دون وجود مبرر يستدعي ذلك التأخير.

وفيما يتعلق بأسباب التسويف الأكاديمي، يرى سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum,1984) أن للتسويف الأكاديمي أسباب عدة؛ أهمها: قلق الاختبار، وصعوبة اتخاذ القرار، والنفور من المهمة، وتوصلا إلى عاملين أساسيين للتسويف الأكاديمي؛ وهما: الخوف من الفشل، والنفور من المهمة. وأشار نوران (Noran, 2000) في السياق نفسه إلى عدة أسباب للتسويف الأكاديمي، منها: عدم القدرة على تنظيم الوقت، وإدارته، والانشغال بمهمات غير ضرورية، وعدم القدرة على التركيز، والخوف من الفشل.

وبينت دراسة أحمد (2008) أن من أسباب التسويف الأكاديمي، كما جاء في مقياس سولومون، وروثبلوم هي: قلق التقويم، والكمالية، وكراهية المهمة، إضافةً إلى الكسل والخوف من النجاح، وتدني مستوى الثقة بالنفس، وضعف القدرة على تحمّل الإحباط.

ويبدو أن لبعض العوامل الديموغرافية؛ كالحالة الاجتماعية، والمستوى التعليمي، والعمر دور في التسويف، ومع تقدم الطالب في المراحل الأكاديمية، يزداد ميله للتسويف الأكاديمي (Diaz- Morales, Ferrari, Dias, & Avgmedo, 2006).

كما توصل أبو غزال (2012) في دراسته إلى أن من أسباب التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك هي: الخوف من الفشل، ومقاومة الضبط، والمخاطرة، وضغط الأقران، والمهمة المنفّرة، وأن طلبة السنة الرابعة أكثر ميلاً للتسويف الأكاديمي مقارنةً بطلبة السنوات الأخرى.

وأضاف سيو (Seo, 2013) أن التسويف يرتبط أحياناً بتدني مستوى الدافعية لدى الطلبة، إذ إن الطلبة منخفضي الدافعية الداخلية والخارجية أكثر ميلاً للتسويف، وأكد شين وجو (Shin & Goh, 2011) وجود علاقة ارتباطية سلبية بين التسويف الأكاديمي، وبين الدافعية الداخلية والخارجية.

ويبدو أن للتسويف آثاراً سلبيةً داخلية وخارجية، أما بالنسبة للآثار الداخلية، فتتضمن التوتر، والندم، ولوم الذات، أما الآثار الخارجية فتتضمن إعاقة التقدم المهني، والأكاديمي، وتوتر الطلبة، وفقدان الفرص (Burka & Yuen- المشار إليه في أبو غزال، 2012).

ويرى كوركين ويو ولينت (Corkin, Yu & Lindt, 2011) أن التسويف الأكاديمي يؤدي لعدة آثار سلبية لدى الطلبة؛ وأهمها انخفاض مهارات إدارة الوقت لدى الطلبة، وانخفاض السيطرة المُدركة لدى الطالب على استغلال وقته، وتدني مستوى الفاعلية الذاتية، وانخفاض المعدل التراكمي للطالب في الجامعة، وتطور أعراض القلق والاكتئاب، والضغوط النفسية لدى الطالب، إضافةً لانخفاض مستوى مهارات التنظيم الذاتي؛ مثل: التفكير الناقد، وقيمة المهام الأكاديمية، وقلق الامتحان، وإدارة الوقت، وانخفاض مستوى الجهد المبذول من الطالب في أداء مهماته الأكاديمية.

ويذكر بعض الباحثين؛ كشرو واولافسون ووادكنز (Schraw, Olafson & Wadkins, 2007) أن التسويف الأكاديمي يؤدي لعواقب نفسية وسلوكية خطيرة قد تؤثر على الطلبة؛ مثل: تطور القلق، والاكتئاب، والشعور بالخجل، والغش في الامتحانات، والمهمات الأكاديمية، إضافةً إلى السرقات العلمية. وفي السياق نفسه، أكّد كل من مونيتا وسبادا وروست (Moneta, Spada & Rost, 2007) أن التسويف الأكاديمي أحد الأسباب الرئيسة لتطور بعض الأعراض النفسية السلبية لدى الطلبة؛ كالخوف من النجاح، والهروب من المهمات الأكاديمية، والقلق من التقييم وتدني مستوى الثقة بالذات.

إن المتأمل في تعريف التسويف الأكاديمي، وأسبابه، والنتائج المترتبة عليه، يلاحظ الدور الواضح الذي تلعبه الانفعالات في التسويف، إما باعتبارها مكوناً من مكونات التسويف، أو سبباً من أسبابه، أو نتيجة من نتائجه، وتُعدّ القدرة على تنظيم الانفعالات، وضبطها قدرة أساسية من قدرات الذكاء الانفعالي، ومن هنا جاءت فكرة الدراسة الحالية في محاولتها الكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالذكاء الانفعالي لدى الطلبة الجامعيين.

الذكاء الانفعالي

تُعد بداية التسعينيات من القرن الماضي بداية الظهور الحقيقي لمفهوم الذكاء الانفعالي بشكل واضح، حيث تم استخدامه من قبل علماء النفس الذين لاحظوا أن نجاح الإنسان، وسعادته لا يتوقفان فقط على ذكائه العقلي، بل لا بدّ من توافر بعض الصفات، والمهارات لديه، والتي تمكّنه من تحقيق أكبر قدر من التكيف والسعادة (العتيبي، 2003).

وأول من قدم مفهوم الذكاء الانفعالي في التراث السيكولوجي هو جرينسبان (Greenspan)، وذلك في عام (1989) عندما حاول تقديم نموذج موحد للذكاء الانفعالي في ضوء نظرية بياجيه للنمو المعرفي، ونظريات التحليل النفسي، والتعلم الانفعالي. ثم قام ماير وسالوفي بنشر مقالة بعنوان (الذكاء في الذكاء الانفعالي)، حيث أشارا في هذه المقالة إلى أن الذكاء الانفعالي هو نوع من الذكاء الاجتماعي، وأهم وظائفه تحديد القدرات التي تسهم في حل المشكلات (عثمان ورزق، 2001).

وبالاعتماد على ما قام به ماير وسالوفي من أعمال، قام جولمان (Goleman, 1995) بنشر مفهوم الذكاء الانفعالي، في كتابه الذكاء الانفعالي، والذي عرّف من خلاله الذكاء الانفعالي بأنه: مجموعة من القدرات المتنوعة التي يمتلكها الفرد، وتلزم للنجاح في جوانب الحياة المختلفة، والتي يمكن تعلّمها وتحسينها، وتشمل المعرفة الانفعالية، وإدارة الانفعالات، والحماس، والمثابرة، وتحفيز الذات، وإدراك انفعالات الآخرين، والعلاقات الاجتماعية.

وقد تنوعت اتجاهات النظرية في تعريفها لمفهوم الذكاء الانفعالي، ومضامينه الانفعالية والاجتماعية، حيث عرّف ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1990) الذكاء الانفعالي بأنه: معرفة الفرد لانفعالاته، وانفعالات الآخرين، وقدرته على معالجة هذه الانفعالات

وفهمها. وقد حاولا تطوير مقياس للذكاء الانفعالي لتحديد الفروق الفردية فيه، لاعتقادهما بأن المقاييس التقليدية للذكاء فشلت في دراسة الفروق في الوعي، والإدارة الفاعلة للانفعالات، والمعلومات الانفعالية. وعرّفه جورج (George, 2000: 14) بأنه: "القدرة على إدراك المشاعر من خلال التفكير، وفهم المعرفة الانفعالية، وتنظيم المشاعر، بحيث يستطيع الفرد أن يؤثر في مشاعر الآخرين". كما عرّفه عثمان ورزق (2001: 36) بأنه: "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد للانفعالات والمشاعر الذاتية، وفهمها وصياغتها بوضوح، وتنظيمها وفقاً لمراقبة وإدراك دقيق لانفعالات الآخرين ومشاعرهم للدخول معهم في علاقات انفعالية واجتماعية إيجابية، والتي تساعد الفرد على الرُّقي العقلي، والانفعالي والمهني، وتعلم المزيد من المهارات الإيجابية للحياة".

ويعرف بار – أون (Bar-On, 2005, 14) الذكاء الانفعالي بأنه: "مجموعة منظّمة من المهارات، والكفايات غير المعرفية في الجوانب الشخصية، والانفعالية، والاجتماعية التي تؤثر في قدرة الفرد على معالجة المطالب، والضغوط البيئية، وهو عامل مهم لتحديد قدرة الفرد على النجاح في الحياة"، وفي حين عرّف العبدلي (2009) الذكاء الانفعالي بأنه: "قدرة الفرد العقلية على التكيف بنجاح عن طريق الاستبصار في المواقف الجديدة التي تقابلة في حياته". وعرّف عبد الرحمن (2009) الذكاء الانفعالي بأنه: قدرة الفرد على تعرف مشاعره الخاصة، ومشاعر الآخرين، والتمييز بينها، وكيفية إدراك تلك المشاعر من خلال التنظيم، والتحكم في الانفعالات متمثلاً في تحكمه في غضبه، وقدرته على تأجيل اشباعاته العاجلة، والتعاطف مع الآخرين من خلال قدرته على تعرف مشاعرهم، وإدارة النزاعات المختلفة.

وتجدر الإشارة إلى أن الأفراد ذوو الذكاء الانفعالي يمتازون بعدد، ومن السمات منها قدرة مرتفعة على التكيف وإدارة الضغوط، ومستويات متدنية من الاكتئاب والقلق، كما لديهم مرونة عالية، وانفتاحاً وتقمصاً تجاه الآخرين، والإحساس الكبير بالمسؤولية الاجتماعية، حتى إنهم يملكون القدرة على التحكم بالذات، والتعبير المناسب عن المشاعر، والقدرة على التفاؤل والوعي بالذات، وحل المشكلات بشكل هادئ، والقدرة على التخطيط، وتحديد الأهداف، وبناء روابط الثقة مع الآخرين، والقدرة على ضبط الانفعالات، وامتلاك مستويات مرتفعة من التركيز والتفكير، والقدرة على التحكم بالمشاعر عند الغضب، بالإضافة إلى التعاطف والتعاون مع الآخرين، وتوقع النتائج المترتبة على السلوك والتعاون والتفاعل (العبدلات، 2008؛ العنزي، 2010).

وفي هذا السياق، أشار بار– أون (Bar-On المُشار إليه في أبو غزال، 2004) إلى أن الذكاء الانفعالي ينمو مع مرور الوقت، وذلك خلال مراحل حياة الفرد، كما يمكن تحسين مستوى الذكاء الانفعالي لدى الفرد من خلال البرامج التدريبية، والتدخل العلاجي. فالتدريب على الذكاء الانفعالي يضيف مظهراً جديداً ومهماً لحياة الفرد، وتربيته، ويساعده في التكيف بشكل أفضل مع متطلبات البيئة، ويزيد من فاعلية نجاحه في حياته (Mayer & Salovey, 1997)

وتنبثق أهمية الذكاء الانفعالي من الدور الذي يؤديه في النجاح المهني والمدرسي، وفي مجالات الحياة المختلفة، والمراحل العمرية كافة، ولا بدّ من النظر إلى تدريب المعلمين والمربين على مهارات الذكاء الانفعالي؛ كالإشارات والتلميحات غير اللفظية (Mayer, & Salovey, 1990). علاوة على ذلك، يؤدي الذكاء الانفعالي دوراً مهماً وإيجابياً في النجاح الأكاديمي، والذكاء الاجتماعي (Barchared, 2001).

النماذج المفسرة للذكاء الانفعالي

تعدّ نظرية ماير وسالوفي (Mayer and Salovey)، ونموذج بار- أون (Bar–On)، ونموذج جولمان (Goleman) من أشهر الأطر النظرية التي بحثت في الذكاء الانفعالي، وفيما يأتي توضيح لهذه النماذج:

أولاً: نموذج ماير وسالوفي

يرى ماير وسالوفي وباريت (Mayer, Salovey & Barrett, 2002) أن الذكاء الانفعالي يتكون من عدد من المكونات، أو الأبعاد، وهي على النحو الآتي:

أولاً: التعرف إلى الانفعالات: وتتمثل في قدرة الفرد على إدراك الانفعالات الذاتية، وانفعالات الآخرين، وتقييمها والتعبير عنها بدقة. ثانياً: القدرة على استخدام الانفعالات: وتتمثل في قدرة الفرد على توظيف المشاعر لتسهيل عملية التفكير، وتوجيه الانتباه نحو المعلومات المهمة في الموقف، وتوليد المشاعر التي تساعد على اتخاذ القرار، والتنقل بين المشاعر لرؤية الأمور من زوايا مختلفة، واستخدام المشاعر من أجل الوصول إلى حلول مناسبة للمشكلات. ثالثاً: فهم الانفعالات: تتضمن الإمكانات المعرفية في معالجة المعلومات الانفعالية؛ كالقدرة على الفهم من خلال استبصار العلاقات بين أنواع المشاعر المختلفة، والوقوف على أسباب هذه الانفعالات وعواقبها، وكذلك استيعاب الانفعالات، والتغيرات التي تحدث لحظة الانفعال. رابعاً: إدارة الانفعالات: ويقصد بها تنظيم الفرد للانفعالات، وتوجيهها والسيطرة عليها، وتشمل الانفتاح على المشاعر الإيجابية والسلبية وقبولها، والتأمل بالمشاعر الذاتية وللآخرين، والقدرة على إدارة الانفعالات بحكمة دون كبت، أو مبالغة.

ثانياً: نموذج بار– أون للذكاء الانفعالي

حدد بار– أون (Bar-On, 1997) مكونات الذكاء الانفعالي بالاعتماد على مفهومه للذكاء الانفعالي، حيث أشار إلى أن الذكاء الانفعالي يتكون من (15) قدرة فرعية موزعة على خمسة أبعاد، وهي على النحو الآتي:

أولاً: البُعد البين شخصي: ويتضمن مجموعة من القدرات، والمهارات، والكفاءات المرتبطة بالفرد، وتمكّنه من التعامل مع إنفعالاته، وتتمثل هذه القدرات والمهارات والكفاءات في (الوعي بالذات، وتأكيدها، وتقديرها، وتحقيقها، واستقلاليتها). ثانياً: بُعد العلاقات مع الآخرين: يتضمن مجموعة من القدرات التي تمكّن الفرد من إقامة علاقات شخصية مع الآخرين، والتأثير الإيجابي عليهم، وتتمثل هذه القدرات في: (التعاطف، والكفاءة الاجتماعية، والعلاقات الشخصية). ثالثاً: بُعد التكيف: يتضمن مجموعة من القدرات التي تمكّن الفرد من التكيف الناجح مع واقع الحياة، ومتطلباتها، وتتمثل هذه القدرات في: (حل المشكلات، وإدراك الواقع، والمرونة). رابعاً: بُعد إدارة الضغوط: وهومجموعة من القدرات التي تمكّن الفرد من إدارة الضغوط، ومقاومة الاندفاع، وضبط الذات، وتتمثل هذه القدرات في: (مقاومة الضغوط وتحملها، وضبط الاندفاع). خامساً : بُعد الحالة المزاجية: يتضمن مجموعة من القدرات التي تمكّن الفرد من إدراك حالته المزاجية وتغييرها وتشتمل على: (التفاؤل، والسعادة).

ثالثاً: نموذج جولمان

قدم جولمان (Goleman, 1995) نموذجه معتمداً على أعمال ماير وسالوفي، حيث قام بتقسيم الذكاء الانفعالي إلى مجموعة من المهارات، وهي على النحو الآتي:

أولاً: مهارة الوعي بالذات: وتعني قدرة الفرد على معرفة انفعالاته ومشاعره وقرائتها، وإدراك تأثير تلك المشاعر على ردود أفعاله، واستجاباته في المواقف المختلفة، وتأثيرها على عملية صنع القرار وحل المشكلات، وتتضمن هذه القدرة مجموعة من القدرات الفرعية؛ كالتقييم الدقيق للذات، والثقة بالذات. ثانياً: مهارة إدارة الانفعالات: تعني قدرة الفرد على إدارة انفعالاته،

ومشاعره والسيطرة عليها، والتحكم بالانفعالات والمشاعر السلبية، وتحويلها إلى انفعالات ايجابية من خلال إدارتها، وتهدئة النفس، والتخلص من المشاعر السلبية، وتتضمن عدة قدرات؛ كالتحكم الذاتي، والنزاهة، والضمير الحي، والتكيف، والابتكار. ثالثاً: تحفيز الذات: وهو من مهارات الذكاء الانفعالي، وتعني توجيه الفرد لانفعالاته من أجل تحقيق هدف معين، أو تسهيل تحقيقها، ويكون الفرد هو مصدر الدافعية لذاته، وتتضمن دافع الانجاز، والالتزام، والمبادرة، والتفاؤل. رابعاً: التعاطف: يعني قدرة الفرد على إدراك مشاعر الآخرين وفهمها، والتعاطف معهم، والقدرة على التخفيف من آلام الآخرين، ويتضمن هذا البُعد فهم الآخرين، وتطوير الآخرين، والتوجه لخدمتهم. خامساً: التواصل والمهارات الاجتماعية: ويقصد بها قدرة الفرد على التأثير الإيجابي، والقوي لإدارة مشاعر الآخرين، وضبطها، وذلك من خلال إدراك مشاعرهم وانفعالاتهم والتعامل معهم بطريقة لائقة، وبناء الثقة معهم، وتكوين شبكة من العلاقات الاجتماعية الناجحة، وتشتمل هذه القدرة: التواصل، والقيادة، وإدارة النزاعات، وبناء الروابط، والتعاون والتنسيق.

قياس الذكاء الانفعالي

وفيما يتعلق بقياس الذكاء الانفعالي فيشير الأدب التربوي إلى نوعين من مقاييس الذكاء الانفعالي، وهما: مقاييس الأداء، ومقاييس التقرير الذاتي. حيث يتم من خلال مقاييس الأداء تقييم إجابات المفحوص وفقاً لمحك محدد مسبقاً، حيث تستند هذه المقاييس على الموضوعية، وتسجل الدرجات بناءً على معايير محددة. لذا فإن هذه المقاييس تعطي درجة الذكاء الانفعالي الفعلية للفرد، وما يؤخذ على هذه المقاييس أنها تحتاج إلى وقت كبير لتطبيقها، ولملاحظة الاستجابة المحددة. أما مقاييس التقرير الذاتي، ويتم فيها الطلب من المفحوص تقدير ذكائه الانفعالي حسبما يقدره هو من خلال الإجابة على بعض الأسئلة والفقرات التي يتم من خلالها حساب درجة الذكاء الانفعالي للمفحوص، حيث يكون التقييم من المفحوص ذاتياً، لذا يفترض أن يكون لدى المفحوص بصيرة داخلية لتحديد مستوى ذكائه الانفعالي، ومن هذه المقاييس مقياس قائمة المعامل الانفعالي، ومقياس قائمة الكفاءات الانفعالية (السمادوني، 2007).

ومن خلال ملاحظة المقاييس المستخدمة في قياس الذكاء الانفعالي، يرى السمادوني (2007) أن الفرق بين المقاييس الأدائية، يتمثل في أن مقاييس الأداء، تقيس الذكاء الانفعالي الفعلي، بينما تقيس مقاييس التقرير الذاتي الذكاء الانفعالي الملاحظ، كما تتطلب مقاييس الأداء وقتاً طويلاً لتطبيقها بالمقارنة بمقاييس التقرير الذاتي، علاوةً على ذلك تتطلب مقاييس التقرير الذاتي من الفرد أن يكون ذو بصيرة ووعي عند تحديد نسبة ذكائة الانفعالي، وهنا قد يكون الفرد ليس لديه الفهم الدقيق بذكائه، ومن جهة أخرى تتجلى المشكلة الأساسية في استخدام مقاييس التقرير الذاتي في أن الأفراد يمكنهم أن يحرفوا استجاباتهم لكي يظهروا بمظهر جيد، أو سيء عن استجاباتهم الحقيقية.

مشكلة الدراسة وأسئلتها

تُعدّ ظاهرة التسويف الأكاديمي من الظواهر المنتشرة لدى الطلبة، خاصةً طلاب الجامعات والكليات (أبو غزال، 2012) وبالرغم من انتشار هذه الظاهرة لدى الطلبة، إلا أنهم يواجهون مشكلات في كيفية التخلص منها، لما لها من آثار سلبية على مستوى تحصيلهم الدراسي، والانسحاب من المدرسة (العنزي والدغيم، 2003).

وبعد أن تمت مراجعة الأدب التربوي السابق، تبين أن من أهم أسباب التسويف القلق والتوتر، والخوف من الفشل، وكره المهمة، إضافةً إلى الكسل وتدني مستوى قدرته في مواجهة الاحباط، وتبين أيضاً أن من أهم مكونات الذكاء الانفعالي تقييم الفرد لانفعالاته، والتعبير عنها بكفاءة، وتنظيم الفرد لانفعالاته وانفعالات الآخرين، وأخيراً القدرة على استخدام الانفعالات بطريقة تكيفية.

وتبين أيضاً بعد مراجعة الباحث الأدب التربوي السابق، نُدرة الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين الذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي، أما بالنسبة للأدب العربي، فإنها تكاد تكون معدومة، وبناءً على ذلك، شعر الباحث بضرورة إجراء دراسة تبحث العلاقة المباشرة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي، لما له من مكونات وخصائص تؤثر على تحفيز النفس وتوجيهها، والقدرة على التخلص من مشاعر الخوف والقلق، وبالتحديد حاولت هذه الدراسة الإجابة عن التساؤلات الآتية:

- ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك؟
- هل تختلف قوة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي باختلاف جنس الطالب ومستواه الدراسي؟

أهمية الدراسة

تبرز أهمية الدراسة من تناولها لموضوع التسويف الأكاديمي المرتبط ارتباطاً وثيقاً بتحصيل الطلبة، ودافعيتهم نحو التعلم، وتتجلى الأهمية النظرية للدراسة كونها كشفت عما إذا كان هناك علاقة بين الذكاء الانفعالي والتسويف الأكاديمي، والتي من خلالها يمكن تقديم فهم متعمق لظاهرة التسويف الأكاديمي، والعوامل المؤثرة فيها بشكل عام، ومعرفة مقدار العلاقة بين

الذكاء الأنفعالي والتسويف الأكاديمي لغايات تحسين الذكاء الانفعالي، وضبط أثره على هذه الظاهرة، إضافةً الى إغناء المكتبة العربية بشكل عام والمكتبة الأردنية بشكل خاص بدراسات من هذا النوع. أما الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة، فهي تحاول تزويد المربين والمرشدين النفسيين بفهم عميق لظاهرة التسويف الأكاديمي، والعوامل المؤثرة فيها، مما قد يترتب على ذلك اقتراح طرق واستراتيجيات تستند إلى التدريب على مهارات الذكاء الانفعالي بهدف التقليل من مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين.

التعريفات الاصطلاحية والإجرائية

تضمنت هذه الدراسة التعريفات الآتية:

- **الذكاء الانفعالي:** هو مجموعة من المهارات والكفاءات العقلية المرتبطة بتجهيز ومعالجة المعلومات الانفعالية، وتختص بصفة عامة بإدراك الانفعالات، واستخدام الانفعالات في تيسير عملية التفكير، والفهم الانفعالي، وتنظيم، وإدارة الانفعالات (Mayer & Salovey, 1997: 86). ويعرّف إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الذكاء الانفعالي الذي تم تطويره.

- **التسويف الأكاديمي:** هو نزعة اللاعقلانية، أو ميل الفرد لتأخير البدء في النشاطات الأكاديمية (Solomon & Rothblum, 1984). ويقاس في هذه الدراسة بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس التسويف الأكاديمي الذي طوره أبو غزال (2012).

محددات الدراسة

تتحدد نتائج الدراسة بالمحددات الآتية:

- **المحدد البشري**: تم تطبيق الدراسة على عينة من طلبة البكالوريوس.
- **المحدد المكاني**: تم تطبيق الدراسة في جامعة اليرموك.
- **المحدد الزماني**: تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2013-2014م.
- **المحدد الموضوعي (الإجرائي)**: اقتصرت نتائج الدراسة على صدق وثبات أدتي الدراسة المستخدمة في الدراسة، كما اقتصرت مهارات الذكاء الانفعالي على الأبعاد التالية: إدارة الانفعالات الذاتية، وإدارك الانفعالات، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير.

الفصل الثاني

الدراسات السابقة

تم إجراء مسح لمجموعة من قواعد البيانات التي تناولت التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين، والدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، والدراسات التي تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة. وفي ما يأتي عرضاً لتلك الدراسات، مصنفة في ثلاثة محاور، ومرتبة وفقاً لتسلسلها الزمني من الأقدم إلى الأحدث.

أولاً: الدراسات التي تناولت التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين

أجرى بالكس (Balkis, 2011) دراسة في تركيا هدفت الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي، وعلاقته بالتحصيل الأكاديمي، والدور التوسطي للفاعلية الذاتية الأكاديمية. تكونت عينة الدراسة من (364) طالباً وطالبةً من طلبة التخصصات المختلفة في كلية التربية في جامعة باموكالي التركية. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس آيتكن (Aitken) للتسويف الأكاديمي، ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية، إضافةً إلى استبانة المعلومات الديمغرافية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي جاء مرتفعاً بين طلبة الجامعة، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية. وأشارت النتائج أيضاً إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين التسويف الأكاديمي وبين التحصيل الأكاديمي. علاوةً على ذلك أظهرت النتائج أن الفاعلية الذاتية الأكاديمية تتوسط العلاقة بين التسويف الأكاديمي، والتحصيل الأكاديمي.

وأجرى جياو وآخرون (Jiao et al., 2011) دراسة في الولايات المتحدة هدفت الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الدراسات العليا، والعلاقة بين التسويف الأكاديمي والأداء الأكاديمي في مجموعات التعلم التعاوني. تكونت عينة الدراسة من (83) طالباً وطالبةً من طلبة التخصصات المختلفة المسجلين في برامج الدراسات العليا في جامعة تكساس. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطلبة جاء مرتفعاً، كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق في مستوى التسويف الأكاديمي، تعزى لمتغير الجنس.

وفي دراسة أجراها أبو غزال (2012) في الأردن هدفت الكشف عن مدى انتشار التسويف الأكاديمي، وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين، تكونت عينة الدراسة من (751) طالباً وطالبةً (222) طالباً و(529) طالبةً من طلبة جميع كليات جامعة اليرموك، كشفت نتائج الدراسة أن (25.2%) من الطلبة هم من ذوي التسويف المرتفع، و(57.7%) من ذوي التسويف المتوسط، و(17.2) من ذوي التسويف المتدني، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في انتشار التسويف الأكاديمي، تعزى لمتغير المستوى الدراسي، إذ كانت نسبة التسويف الأكاديمي أعلى لدى طلبة السنة الرابعة منه لدى طلبة السنوات الأخرى، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً، تعزى لمتغير الجنس، والتخصص الأكاديمي، وكشفت نتائج الدراسة أيضاً أن الترتيب التنازلي لمجالات أسباب التسويف الأكاديمي كان على النحو الآتي: الخوف من الفشل، وأسلوب المدرس، والمهمة المنفرة والمخاطرة، ومقاومة الضبط، وضغط الأقران. وأظهرت نتائج الدراسة كذلك أن مستويات مقاومة الضبط، والمخاطرة وضغط الأقران كانت أعلى لدى الذكور منه لدى الإناث بينما كان مستوى الخوف من الفشل أعلى لدى الإناث منه لدى الذكور.

وقام بالكس (Balkis, 2013) بدراسة في تركيا، هدفت الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي، والكشف عن العلاقات بين التسويف الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية والتحصيل الأكاديمي، والدور التوسطي للمعتقدات العقلانية حول الدراسة. تكونت عينة الدراسة من (290) طالباً وطالبةً من طلبة مرحلة البكالوريوس، تم اختيارهم عشوائياً من جامعة باموكالي (Pamukkale) التركية. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الرضا عن الحياة الأكاديمية، ومقياس المعتقدات العقلانية حول عادات الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي قد تراوح بين متوسط إلى مرتفع لدى طلبة الجامعة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي وكل من المعتقدات العقلانية حول الدراسة، والرضا عن الحياة الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي. كما أظهرت النتائج أيضاً أن المعتقدات العقلانية حول الدراسة توسطت العلاقات بين التسويف الأكاديمي، والرضا عن الحياة الأكاديمية، والتحصيل الأكاديمي.

أما سيو (Seo, 2013)، فقد أجرى دراسة في كوريا الجنوبية هدفت التعرف إلى العلاقة بين التسويف الأكاديمي والدافعية الأكاديمية لدى عينة من طلبة الجامعة. تكونت عينة الدراسة من (278) طالبةً من طالبات مرحلة البكالوريوس في جامعة سيول (SEOUL) للطالبات. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس الدافعية الأكاديمية. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى الطالبات تراوح بين متوسط إلى مرتفع، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ذات دلالة إحصائية بين التسويف الأكاديمي، والدافعية الأكاديمية.

كما أجرى الربابعة (2013) دراسة هدفت الكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية، ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (870) طالباً وطالبةً (185) طالباً و(685) طالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة الحالية تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي ومقياس الفاعلية الذاتية الأكاديمية ومقياس مركز الضبط. كشفت نتائج الدراسة أن التسويف الأكاديمي جاء بمستوى متوسط، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي، تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الذكور، ولم تكشف النتائج عن فروق دالة إحصائياً في مستوى التسويف الأكاديمي، تعزى لمتغير التخصص، أو المستوى الدراسي، علاوةً على ذلك، كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والفاعلية الذاتية الأكاديمية، وعلاقة طردية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي ومركز الضبط الخارجي.

ثانياً: الدراسات التي تناولت الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة

قامت جودة (2007) بدراسة في فلسطين هدفت الكشف عن مستويات الذكاء الانفعالي، ومستويات السعادة، والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى في فلسطين، والتعرف إلى العلاقة بين الذكاء الانفعالي، والسعادة والثقة بالنفس، ومعرفة الفروق في مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس في ضوء متغير الجنس. تكونت عينة الدراسة من (231) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة الأقصى، منهم (85) طالباً، و(146) طالبةً. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس؛ الأول: لقياس مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة، والثاني: لقياس مستوى السعادة، والثالث: لقياس مستوى الثقة بالنفس. أظهرت نتائج الدراسة أن مستويات الذكاء الانفعالي والسعادة والثقة بالنفس جاءت متوسطة، كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية

موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي، والسعادة والثقة بالنفس. ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي، والسعادة والثقة، بالنفس تعزى لمتغير الجنس.

كما أجرى الربيع (2007) دراسة هدفت الكشف عن العلاقة بين الذكاء الانفعالي، وكل من التفكير الناقد وأنماط الشخصية في ضوء متغيرات الجنس، والتخصص ومستوى التحصيل، تكونت عينة الدراسة من (400) طالباً وطالبةً. كشفت نتائج الدراسة إلى أن مستوى كل من الذكاء الانفعالي والتفكير الناقد جاء بمستوى متوسط. كما كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في العلاقة الارتباطية بين جميع مجالات الذكاء الانفعالي، وأنماط الشخصية الانبساطية والعصابية، ووجود علاقة موجبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي، والتفكير الناقد في ضوء مستوى التحصيل.

وأجرى المصدر (2008) دراسة في فلسطين هدفت الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وعلاقته بمركز الضبط، وتقدير الذات والخجل لدى الطلبة. تكونت عينة الدراسة من (219) طالباً وطالبةً من طلبة السنة الثالثة في كلية التربية في جامعة الأزهر في غزة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مجموعة من المقاييس؛ وهي: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس مركز الضبط، ومقياس الخجل، ومقياس تقدير الذات. أظهرت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة جاء متوسطاً، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى إلى متغير الجنس، ولصالح الذكور. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى تقدير الذات بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الانفعالي، ولصالح مرتفعي الذكاء الانفعالي. ولم تكشف النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى مركز الضبط والخجل تعزى لمستوى الذكاء الانفعالي، ووجود أثر ذو دلالة إحصائية للذكاء الانفعالي على مركزية الضبط وتقدير الذات والخجل.

وأجرى المساعيد (2009)، دراسة هدفت الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة آل البيت في الأردن، وعلاقته بدافعية الإنجاز والتحصيل الأكاديمي والمستوى الدراسي والتخصص. تكونت عينة الدراسة من (340) طالباً وطالبة من طلبة التخصصات الإنسانية والعلمية، ومن المستويات الدراسية المختلفة. ولتحقيق أهداف الدراسة، تم استخدام مقياس الذكاء الانفعالي، واختبار دافعية الإنجاز. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى الطلبة تراوح بين متوسط إلى مرتفع، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي، ودافعية الإنجاز، والتحصيل الأكاديمي. وكشفت نتائج الدراسة أيضاً عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى إلى متغير التخصص، لصالح طلبة الكليات الإنسانية، ووجود فروق في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، لصالح طلبة السنة الرابعة.

وقام الزحيلي (2011) بدراسة في سوريا هدفت الكشف عن الفروق في الذكاء الانفعالي لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق في ضوء العمر، والنوع الاجتماعي، والتخصص والمستوى الدراسي. تكونت عينة الدراسة من (321) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، تم اختيارهم عشوائياً من مجتمع الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة جاء متوسطاً، ولم تكشف نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى الذكاء الانفعالي، ومتغير العمر والمستوى الدراسي. ولم تكشف نتائج الدراسة أيضاً عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير التخصص الدراسي في مستوى الذكاء الانفعالي، لصالح طلبة التخصصات الإنسانية.

بينما هدفت الدراسة التي أجراها العلوان (2011) الكشف عن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة، وعلاقته بالمهارات الاجتماعية، وأنماط التعلق في ضوء متغيرات التخصص والنوع الاجتماعي. تكونت عينة الدراسة من (475) طالباً وطالبةً من طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن. ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام ثلاثة مقاييس؛ وهي: مقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس المهارات الاجتماعية، ومقياس أنماط التعلق. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة الجامعة قد تراوح بين متوسط إلى مرتفع، كما أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات الذكاء الانفعالي تعزى لمتغير الجنس، ولصالح الإناث. كما أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي، تعزى لمتغير التخصص، لصالح طلبة التخصصات الإنسانية. علاوةً على ذلك أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الذكاء الانفعالي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة.

وقام أبو عمشة (2013) بدراسة في فلسطين هدفت التعرف إلى مستوى الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي، ومستوى السعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة، والكشف عن طبيعة العلاقة بين الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي والشعور بالسعادة بين طلبة الجامعة، كما هدفت أيضاً التعرف على الفروق في مستوى الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي، والشعور بالسعادة في ضوء متغيرات الجنس والتخصص ونوع الجامعة، ومعرفة مدى مساهمة الذكاء الاجتماعي والذكاء الانفعالي في التنبؤ بمستويات السعادة. تكونت عينة الدراسة من (603) طالباً وطالبةً من طلبة الجامعة، منهم (290) من طلبة جامعة الأزهر و(313) من طلبة الجامعة الإسلامية. أظهرت نتائج الدراسة عن مستويات متوسطة من الذكاء الانفعالي، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ذات دلالة إحصائية بين الأبعاد الكلية للذكاء الانفعالي، وبين الأبعاد

الكلية للشعور بالسعادة. ولم تكشف نتائج الدراسة عن فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الانفعالي تعزى لمتغيري الجنس والكلية، بينما أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الذكاء الاجتماعي، والذكاء الانفعالي والشعور بالسعادة تعزى لنوع الجامعة، لصالح طلبة جامعة الأزهر.

ثالثاً: الدراسات التي تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي

أجرى دينيس وتراس وايدوجان (Deniz , Tras & Aydogan, 2009) دراسة في تركيا هدفت الكشف عن العلاقات بين التسويف الأكاديمي، ومركز الضبط والذكاء الانفعالي، والتعرف على علاقة الذكاء الانفعالي في التسويف الأكاديمي ومركز الضبط. تكونت عينة الدراسة من (273) طالبةً و(162) طالباً من طلبة مرحلة البكالوريوس، تم اختيارهم عشوائيا من إحدى الجامعات التركية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة خاصة بالمعلومات الديموغرافية، ومقياس الذكاء الانفعالي ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس مركز الضبط. أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي، وكل من التكيف، والقدرة على التوافق مع الضغط، والتي تُعدّ من أبعاد الذكاء الانفعالي، كما أشارت النتائج إلى أن القدرة على التكيف والمزاج العام كانت من عوامل التنبؤ الدالة إحصائياً بمستوى مركز الضبط لدى الطلبة.

وقام شاو (Chow, 2011) بدراسة في كندا هدفت التعرف على مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات، وأثر الذكاء الانفعالي والحياة الجامعية والتقييم الذاتي، والفاعلية الذاتية، تكونت عينة الدراسة من (94) طالباً، و(248) طالبةً من طلبة مرحلة البكالوريوس، تم اختيارهم عشوائيا من جامعة البرتا الكندية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة خاصة

بالمعلومات الديموغرافية، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس التسويف الاكاديمي، ومقياس الفاعلية الذاتية، إضافةً إلى مقياس التقييم الذاتي، ومقياس الحياة الجامعية بغرض جمع المعلومات من أفراد العينة، والإجابة عن أسئلة الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي جاء مرتفعاً، وأن الطلبة يستخدمون التسويف الأكاديمي من أجل العمل على خلق توازن بين مختلف جوانب الحياة التي يعيشونها، كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود أثر دال إحصائياً لمستوى الذكاء الانفعالي في درجة التسويف الأكاديمي لدى طلبة الجامعات.

وأجرت جوروشيت (Goroshit, 2012) دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت التعرف على العلاقات بين التسويف الأكاديمي، والذكاء الانفعالي، والفاعلية الذاتية الاكاديمية والمعدل التراكمي. تكونت عينة الدراسة من (287) طالباً وطالبةً من طلبة صعوبات التعلم، والطلبة العاديين، تم اختيارهم من مجموعة من المدارس الحكومية الأمريكية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام استبانة خاصة بالمعلومات الديموغرافية، ومقياس الذكاء الانفعالي، ومقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس فاعلية الذات الأكاديمية إضافة إلى السجلات الأكاديمية للطلبة بغرض جمع المعلومات من أفراد العينة، والإجابة عن أسئلة الدراسة، أظهرت نتائج الدراسة أن الآثار غير المباشرة للذكاء الانفعالي على التسويف الأكاديمي كانت أقل، وبشكل دال إحصائياً لدى الطلبة العاديين مقارنةً بالطلبة ذوي صعوبات التعلم. كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلبة العاديين سجلوا مستويات أعلى مقارنةً مع طلبة صعوبات التعلم في الذكاء الانفعالي، وفاعلية الذات الاكاديمية، بينما سجل طلبة صعوبات التعلم مستويات أعلى من التسويف الأكاديمي.

وأجرى موسافي وآخرون (Mosavi et al., 2013) دراسة في إيران هدفت التنبؤ بالتسويف الأكاديمي لدى عينة من طلبة الماجستير في جامعة شيراز الايرانية بناءً على مستوى الذكاء الانفعالي لديهم. تكونت عينة الدراسة من (185) طالباً وطالبةً من طلبة مرحلة الماجستير، منهم (99) طالباً و(86) طالبةً، تم اختيارهم باستخدام المعاينة العشوائية الطبقية، ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي، ومقياس سمة ما وراء حالة المزاج في عملية جمع البيانات من أفراد عينة الدراسة. أظهرت نتائج الدراسة أن العلامة الكلية للذكاء الانفعالي بين الطلبة قد كان عامل تنبؤ دال إحصائياً بالتسويف الأكاديمي لديهم، كما أشارت النتائج إلى أن الوضوح الانفعالي لدى الطلبة كان أحد عوامل التنبؤ الدالة إحصائياً بالتسويف الأكاديمي.

في ضوء ما سبق، ومن مطالعة وتحليل الجوانب التي تناولتها الدراسات السابقة ونتائجها فيما يتعلق بالتسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي، وفي ضوء طبيعة العلاقة الارتباطية بينهما، يُلحظ ومن خلال مراجعة نتائج الدراسات السابقة المتعلقة بالتسويف الأكاديمي تناقض نتائجها، إذ كشفت بعض الدراسات عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي؛ كدراسة أبو غزال (2012) ودراسة الربابعة، بينما كشف بعضها الآخر عن مستوى متوسط إلى مرتفع؛ كدراسة بالكس (Balkis, 2013) ، ودراسة سيو (Seo, 2013) ، وكشف بعضها عن مستوى مرتفع؛ كدراسة بالكس (Balkis, 2011) ، ودراسة جياو وآخرون (Jiao et al., 2011).

كما يُلحظ بعد مراجعة الدراسات المتعلقة بالذكاء الانفعالي، أن بعض الدراسات كشف عن مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي؛ كدراسة جودة (2007) ودراسة الربيع، (2007) ودراسة المصدر (2008)، ودراسة الزحيلي (2011)، بالإضافة إلى دراسة أبو عمشة (2013)، بينما كشف بعضها الآخر عن مستوى متوسط إلى مرتفع كدراسة المساعيد (2009)، ودراسة العلوان (2011).

ومن جهة أخرى يُلحظ قلة الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي، وعدم وجود دراسة عربية – في حدود علم الباحث– بحثت في العلاقة بين المتغيرين، كما يُلحظ اختلاف واضح في أبعاد الذكاء الانفعالي التي تناولتها الدراسات السابقة، فبعضها تناولت أبعاد التكيف، والقدرة على التوافق مع الضغط؛ كدراسة دينز وآخرون (Deniz et al., 2009)، وبعضها الآخر استخدم بُعد سمة ما وراء المزاج؛ كدراسة موسافي وآخرون (Mosavi et al., 2013)، وبعضها استخدم المقياس ككل. وعليه يمكن القول بأن ما يميز هذه الدراسة عن الدراسات السابقة التي تناولت العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي؛ هو أبعاد الذكاء الانفعالي الأربعة التي تناولتها، وهي: إدراك الانفعالات، وإدارة انفعالاتي الذاتية، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير. بالإضافة إلى وجود اختلاف في عينات الدراسة المختارة، إذ تناولت بعض الدراسات طلبة صعوبات التعلم، وبعضها تناولت طلبة الماجستير، بالإضافة إلى وجود اختلاف في النتائج المسجلة في تلك الدراسات، ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لإجراء دراسة تبحث في العلاقة المباشرة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة البكالوريوس في جامعة اليرموك.

الفصل الثالث

الطريقة والإجراءات

تناول هذا الفصل وصفاً مفصلاً لمجتمع الدراسة، وعينتها، ومتغيراتها، وأدواتها، وإجراءاتها والتحليلات الإحصائية المستخدمة في التوصل إلى نتائج أسئلة الدراسة.

منهج الدراسة:

أُستخدم في الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي، إذ حاولت الدراسة التعرف إلى مستوى كل من التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي، والكشف عن العلاقة الارتباطية بينهما.

مجتمع الدراسة

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة البكالوريوس (ذكوراً وإناثاً) من جامعة اليرموك للعام الدراسي 2014/2013م، والبالغ عددهم (34026)* طالباً وطالبة، وتراوحت أعمارهم ما بين (18- 23) عاماً.

عينة الدراسة

تكونت عينة الدراسة من (615) طالباً وطالبةً من طلبة مرحلة البكالوريوس المسجلين للفصل الدراسي الصيفي للعام الدراسي 2014/2013م في جامعة اليرموك، منهم (167) طالباً و(448) طالبةً، وقد تم اختيارهم بالطريقة العشوائية المتيسرة، والجدول (1) يبين التكرارات والنسب المئوية لأفراد عينة الدراسة حسب متغيري الدراسة (الجنس، السنة الدراسية).

---

* حسب سجلات دائرة القبول والتسجيل في جامعة اليرموك.

جدول (1)

التكرارات والنسب المئوية حسب متغيري الدراسة

	الفئات	التكرار	النسبة
الجنس	ذكر	167	%27.2
	أنثى	448	%72.8
المجموع		615	%100.0
السنة الدراسية	1	178	%28.9
	2	179	%29.1
	3	144	%23.4
	4	114	%18.5
المجموع		615	%99.9

أداتا الدراسة

للكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك، تم استخدام مقياسين؛ هما: مقياس التسويف الأكاديمي المطوّر من قبل أبو غزال (2012) ، ومقياس الذكاء الانفعالي الذي تم تطويره لأغراض الدراسة الحالية.

أولاً: مقياس التسويف الأكاديمي

تم استخدام مقياس التسويف الأكاديمي المطور من قبل أبو غزال (2012) ، وقد قام أبو غزال بتطوير مقياس التسويف الأكاديمي بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بموضوع التسويف الأكاديمي، والاستفادة من المقاييس المنشورة في الدراسات السابقة، كمقياس لاي (Lay, 1986)، وتوكمان (Tuckman, 1991)، وسولومون وروثبلوم (Solomon &

Rothblum, 1984)، وقد تكوّن المقياس بصورته الأولية من (25) عبارة ويتم الاستجابة على هذه العبارات من خلال استخدام تدريج ليكرت الخماسي، بحيث تمثل الدرجة (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً، وتمثل الدرجة (2) تنطبق بدرجة منخفضة، بينما تمثل الدرجة (3) تنطبق بدرجة متوسطة, وتمثل الدرجة (4) تنطبق بدرجة كبيرة وتمثل الدرجة (5) تنطبق بدرجة كبيرة جداً. وهذا يعني أن الدرجة (5) تشير إلى الدرجة العليا من التسويف الأكاديمي، وبمعنى آخر كلما ارتفعت الدرجة على المقياس، كان ذلك مؤشراً على ارتفاع مستوى التسويف الأكاديمي، وتجدر الإشارة إلى وجود بعض العبارات السلبية، وهي: ذوات الأرقام (1، 3، 5، 6، 10، 12، 17) ، حيث تم تدريجها بشكل عكسي قبل تحليل البيانات.

الصدق الظاهري للمقياس

للتحقق من الصدق الظاهري للمقياس، قام أبو غزال (2012) بعرض المقياس على (6) محكّمين من المتخصصين في علم النفس التربوي، والقياس والتقويم بجامعة اليرموك، وبناءً على آراء المحكمين تم حذف فقرتين من المقياس، ليصبح المقياس مكوناً من (23) عبارة. وقد تم استخراج معاملات الصدق باستخدام معامل ارتباط بيرسون بين العبارات والأداة ككل بعد تطبيق المقياس على (228) طالباً وطالبةً من خارج أفراد عينة الدراسة. وتم حذف عبارتين من المقياس؛ لأن معامل ارتباطهما أقل من (0.25). وبناءً على ذلك تكون المقياس بصورته النهائية من (21) عبارة، والملحق (ب) يوضح ذلك، وقد تراوحت معاملات الارتباط بين العبارة والأداة من (0.36) إلى (0.73)، كما تم إيجاد معامل الثبات بطريقة كرونباخ ألفا (الاتساق الداخلي)، وقد بلغ معامل الاتساق الداخلي للمقياس (0.90).

ثبات المقياس في الدراسة الحالية

للتأكد من ثبات المقياس في الدراسة الحالية، تم تطبيق أداة الدراسة على (50) طالباً وطالبةً من خارج أفراد عينة الدراسة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test-Retest)، إذ تم تطبيق الاختبار، وإعادة تطبيقه بعد أسبوعين، ومن ثم تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين تقديراتهم في المرتين، وقد بلغ معامل ارتباط بيرسون (0.90)، وتم أيضاً حساب معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي وفقاً لمعادلة كرونباخ ألفا، حيث بلغ (0.87)، واعتبرت هذه القيم مناسبة لغايات هذه الدراسة.

وللتعرف على مستوى التسويف الأكاديمي تم تقسيم المقياس إلى ثلاثة مستويات حسب المعيار الآتي:

(أعلى درجة على مقياس التسويف− أدنى درجة على المقياس)÷3= (5−1.19)÷3= 1.27. وبناءً على ما سبق تم تقسيم المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس التسويف الأكاديمي كما يأتي:

(2.46) فما دون (مسوف بدرجة متدنية).

من (2.47-3.74) (مسوف بدرجة متوسطة).

(4.75) فما فوق (مسوف بدرجة مرتفعة).

ثانياً: مقياس الذكاء الانفعالي

تم تطوير مقياس الذكاء الانفعالي بعد الاطلاع على الأدب التربوي المتعلق بالذكاء الانفعالي، والاستفادة من المقاييس المنشورة في الدراسات السابق كدراسة شوتي (Schutee, 2007) ودراسة الربيع (2007)، والصقر (2008) وبني يونس (2007).

وقد تكون المقياس بصورته الأولية من (67) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: (إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات الذاتية، وإدارة انفعالات الآخرين، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير)، والملحق (ج) يبين مقياس الذكاء الانفعالي بصورته الأولية.

الصدق الظاهري

للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس الذكاء الانفعالي، تم عرضه بصورته الأولية والمكونة من (67) عبارة على عشرة محكّمين من المختصين في علم النفس التربوي والإرشاد النفسي بجامعة اليرموك (ملحق (أ)). حيث طُلب منهم إبداء الرأي حول مناسبته للكشف عن الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك، وانتماء الفقرات للمجال، ووضوحها من حيث المعنى، وسلامة الصياغة اللغوية للعبارات، وأية ملاحظات أخرى يرونها مناسبة، وبناءً على آراء المحكّمين تم حذف (17) عبارة، وإعادة الصياغة اللغوية لبعض العبارات، بالإضافة إلى استبدال بعض العبارات، وأيضاً تم نقل بعض العبارات من بُعد إلى بُعد آخر واعتمد الباحث ما نسبته (80%) فأكثر من إجماع المحكمين لقبول العبارة، أو حذفها أو نقلها، وبناءً على ذلك تكوَّن المقياس بعد إجراء التعديلات والأخذ بملحوظات المحكمين من (50) عبارة موزعة على النحو الآتي: بُعد إدراك الانفعالات، والمكون من العبارات ذوات الأرقام (1، 2، 9، 10، 37، 40، 13، 8)، وتكون بُعد إدارة الانفعالات الذاتية من العبارات ذوات الأرقام: (، 4، 26، 12،

7، 14، 30، 16، 17، 43، 19، 46، 21، 23، 24، 32)، وتكون بُعد إدارة انفعالات الآخرين من الفقرات ذوات الأرقام (25، 50، 27، 28، 29، 15، 31، 22، 3، 48، 35، 36، 33 5، 38)، أما بُعد استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير فقد تكون من العبارات ذوات الأرقام (39، 6، 41، 42، 18، 44، 45، 20، 47، 34، 49، 11) والملحق (د) يوضح ذلك.

الصدق العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي

بعد أن طُبق المقياس على أفراد عينة الدراسة، والبالغ عددهم (615) طالباً وطالبةً فقد تم استخدام التحليل العاملي وفقاً لطريقة المكونات الأساسية، بينت نتائج التحليل وجود أربعة عوامل زاد الجذر الكامن لكل منها عن واحد صحيح، وفسرت مجتمعة (31.483) من التباين الكلي لدرجات المقياس، كما هو موضح في الجدول (3).

جدول (2)

نتائج التحليل العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي

العامل	الجذر الكامن	نسبة التباين المفسر	النسبة التراكمية للتباين المفسر
1	8.761	17.523	17.523
2	3.188	6.376	23.899
3	1.938	3.876	27.775
4	1.854	3.708	31.483

وقد تم اختيار العبارات في ضوء محكّين أساسيين، وهما أن يكون تشبع العبارة على العامل الذي تنتمي إليه أكثر من (0.40)، وأن يكون تشبع العبارة مع أي عامل آخر أقل من (0.40)، واستناداً إلى هذين المحكّين، فقد تم حذف (22) عبارة وهي ذوات الأرقام (3-6، 8، 11-13، 20، 25-28، 34، 37-40، 45، 46، 48، 50). وبناءً على ذلك تكوّن بصورته النهائية من (28) عبارة (الملحق (هـ)) موزعة على أربعة أبعاد تم تسميتها بالنظر إلى

محتوى فقرات كل بُعد، وبما ينسجم مع الأسماء المُشار إليها في الأدب التربوي وبهدف مقارنة النتائج التي توصلت إليها الدراسه الحالية مع الدراسات السابقة، والجدول (4) يوضح ذلك.

الجدول (3)

البناء العاملي لمقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائيّة بعد الحذف

رقم الفقرة في الملحق (د)	درجات التشبع			
	إدارة الانفعالات الذاتية	إدارة انفعالات الآخرين	استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير	إدراك الانفعالات
7	**.597**	.001	.031	.064
24	**.587**	.123	.196	.004
32	**.587**	.124	.161	.015
30	**.577**	.023	.171	−.012
17	**.554**	.184	−.159	.172
16	**.507**	.335	−.227	.218
23	**.481**	.247	.224	.182
14	**.471**	−.030	.063	.007
21	**.464**	.054	.149	.102
19	**.413**	.201	.075	.217
43	**.349**	.088	.278	.038
35	−.048	**.663**	.218	.077
31	.118	**.541**	.039	.000
36	−.036	**.534**	.338	.014
15	.097	**.493**	−.184	.259
22	.108	**.485**	.226	.131
33	.137	**.480**	.100	−.221
18	.204	**.449**	.048	.258
29	.039	**.442**	.191	.243
49	.315	.075	**.470**	.235
42	.267	.066	**.455**	.009
47	.390	.024	**.452**	.149
41	−.008	.152	**.448**	.273
44	.236	.002	**.402**	.320
10	−.043	.179	.172	**.549**

رقم الفقرة في الملحق (د)	إدارة الانفعالات الذاتية	إدارة انفعالات الآخرين	استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير	إدراك الانفعالات
	درجات التشبع			
9	.027	.169	.151	**.478**
1	-.362	.093	.034	**.447**
2	.072	.205	.230	**.412**

ثبات المقياس

للتأكد من ثبات هذا المقياس، تم تطبيق أداة الدراسة على (50) طالباً وطالبةً من خارج عينة الدراسة مرتين، وبفارق زمني مدته أسبوعان بين التطبيق الأول والتطبيق الثاني، وتم استخراج معامل ارتباط بيرسون بين تقديرات أفراد العينة الاستطلاعية في المرتين، وقد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (0.84-0.90) للأبعاد، و(0.89) للمقياس ككل. كما تم حساب قيم معاملات الاتساق الداخلي بطريقة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (0.68-0.79) للأبعاد، و(0.83) للمقياس ككل. ويوضح جدول (2) قيم معاملات الثبات للمجالات بطريقة معامل ارتباط بيرسون، وطريقة كرونباخ ألفا للاتساق الداخلي.

وللتعرف على مستوى الذكاء الانفعالي تم تقسيم درجات أفراد عينة الدراسة على المقياس إلى ثلاثة مستويات حسب المعيار الآتي: (أعلى درجة على مقياس الذكاء الانفعالي- أدنى درجة على المقياس)÷3/(4.93-2.21)÷3= 0.90، وبناءً على ما سبق تم تقسيم المتوسطات الحسابية لدرجات الطلبة على مقياس الذكاء الانفعالي كما يأتي:

(3.11) فما دون (ذكاء انفعالي متدني).

(3.12) إلى (4.02). (ذكاء انفعالي متوسط).

(4.03) فما فوق (ذكاء انفعالي مرتفع).

جدول (4)

قيم معاملات ثبات الإعادة والاتساق الداخلي لأبعاد مقياس الذكاء الانفعالي

الرقم	البُعد	الإعادة (معامل بيرسون)	معامل الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا)
.1	إدراك الانفعالات	0.84	0.68
.2	إدارة الانفعالات الذاتية	0.90	0.79
.3	إدارة انفعالات الآخرين	0.88	0.71
.4	استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير	0.86	0.72
المقياس ككل		0.89	0.83

تصحيح المقياس

تكون مقياس الذكاء الانفعالي من (28) عبارة موزعة على أربعة أبعاد، وهي: إدراك الانفعالات وتقيسه العبارات (10، 9، 1، 2)، وبُعد إدارة الانفعالات الذاتية وتقيسه العبارات (7، 24، 32، 30، 17، 16، 23، 14، 21، 19، 43)، وبُعد إدارة انفعالات الآخرين وتقيسه العبارات (35، 31، 36، 15، 22، 33، 18، 29)، بالإضافة إلى بُعد استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير وتقيسه العبارات (49، 42، 47، 41، 44). حيث يقوم الطالب بوضع إشارة (√) أو (X) أمام كل عبارة لبيان مدى تطابق محتواها مع قناعته الشخصية، وذلك وفقاً لتدريج ليكرت (Likert) الخماسي وهي: (5) تنطبق بدرجة كبيرة جداً، (4) تنطبق بدرجة كبيرة، (3) تنطبق بدرجة متوسطة، (2) تنطبق بدرجة منخفضة، (1) تنطبق بدرجة منخفضة جداً. بالإضافة إلى ذلك تم عكس العبارة السلبية رقم (1) قبل التحليل الإحصائي.

إجراءات الدراسة

- بعد أن تم إخراج الصورة النهائية لمقياسي التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي، تم الحصول على كتاب تسهيل المهمة من إدارة الجامعة، وذلك من أجل تطبيق البيانات وجمعها والملحق (و) يوضح ذلك.

- بعد ذلك تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة المتيسرة من الكليات الإنسانية والعلمية. حيث تكونت عينة الدراسة من (673) طالباً وطالبةً، وتم تطبيق مقياسي الدراسة في نهاية الفصل الصيفي من العام الجامعي 2014/2013م.

- وقبل الدخول إلى المحاضرات والبدء بالتطبيق، قام الباحث بالاستئذان من مدرسي الطلبة مبيناً لهم أهمية الموضوع، وبعد الحصول على موافقتهم، تم توزيع مقياسي الدراسة على الطلبة داخل الغرف الصفية، وتوضيح التعليمات الخاصة بكل مقياس، وتوضيح أهداف الدراسة وأهميتها. كما تم التأكيد للطلبة طوعية المشاركة، وأن هذه المعلومات لن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي، والتعامل مع المعلومات بسرية كاملة. وقد تراوحت مدة التطبيق على المقياسين ما بين (7-15) دقيقة، وبعد التطبيق الكامل لأداتي الدراسة تم حذف الاستبيانات التي لم تحقق الشروط حيث كانت هذه الاستبيانات تفتقر إلى بعض الإجابة على أجزائها، ومن هنا جاء السبب لإزالتها، وقد بلغ عددها (58) استبانة، وبعد حذف هذه الاستبانات أصبحت عينة الدراسة مكونة من (615) طالباً وطالبةً. وبعد ذلك تم تطبيق الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة الدراسة وتقديم التوصيات المناسبة والمنسجمة مع نتائجها.

متغيرات الدراسة:

اشتملت الدراسة على المتغيرات الآتية:

- المتغيرات التصنيفية

أ- جنس الطالب، وله فئتان (ذكر، أنثى).

ب- مستوى الطالب الدراسي، وله أربعة مستويات (أولى، ثانية، ثالثة، رابعة).

- المتغيرات الرئيسة

أ- التسويف الأكاديمي.

ب- الذكاء الانفعالي.

المعالجات الإحصائية

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

- للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للكشف عن مستوى التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي.
- للإجابة عن السؤال الثالث تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك.
- للإجابة عن السؤال الرابع تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي تبعاً لفئات جنس الطالب، والمستوى الدراسي، كما تم حساب قيمة (Z) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية.

الفصل الرابع

عرض النتائـج

تضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة التي تم التوصل إليها، وتم عرضها وفقاً لما تم طرحه من أسئلة، وهي على النحو الآتي:

أولاً: النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (5).

جدول (5)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس التسويف الأكاديمي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	4	أقول لنفسي دائماً سأنجز واجباتي غداً.	3.64	1.130	متوسط
2	20	يعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.	3.54	1.191	متوسط
3	16	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بانجاز واجباتي الدراسية.	3.36	1.218	متوسط

الرتبة	الرقم	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
4	9	أنا مضيّع للوقت بشكل كبير.	3.35	1.242	متوسط
5	2	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى.	3.30	1.215	متوسط
5	10	أنهي دائماً واجباتي الدراسية المهمة ولديّ وقت إضافي "احتياطي".	3.30	1.094	متوسط
7	1	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتأخر في المواد الدراسية.	3.25	1.031	متوسط
8	11	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.	3.22	1.197	متوسط
8	19	أفكر دائماً بأن لدي لاحقاً الوقت الكافي, لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسة.	3.22	1.179	متوسط
10	7	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.	3.21	1.254	متوسط
11	12	ألتزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.	3.20	1.155	متوسط
11	21	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة.	3.20	1.272	متوسط
13	5	أبدأ عادةً إنجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها.	3.09	1.064	متوسط
14	6	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدد لإنجازها.	3.00	1.102	متوسط
15	3	أستعجل عادةً لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدد.	2.98	1.077	متوسط

المستوى	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الفقرات	الرقم	الرتبة
متوسط	1.198	2.96	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.	18	16
متوسط	1.138	2.92	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها.	13	17
متوسط	1.291	2.91	أحاول إن أجد لنفسي أعذارا تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني.	8	18
متوسط	1.123	2.78	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعه أو غير ممتعة.	15	19
متوسط	1.154	2.73	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة.	14	20
متوسط	1.097	2.40	لا أؤجل عملاً اعتقد بضرورة انجازه	17	21
متوسط	**.625**	**3.12**			**المقياس ككل**

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (5)، أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (2.40-3.64)، حيث جاءت العبارة (4)، والتي تنص على "أقول لنفسي دائماً سأنجز واجباتي غداً" في المرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.64)، بينما جاءت العبارة (17) ونصها "لا أؤجل عملاً أعتقد بضرورة إنجازه" بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (2.40)، وبلغ المتوسط الحسابي للمقياس ككل (3.12).

النتائج المتعقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (6).

جدول (6)

المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الانفعالي مرتبة تنازلياً

الرتبة	الأبعاد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المستوى
1	إدارة انفعالات الآخرين	3.92	.594	مرتفع
2	استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير	3.75	.632	مرتفع
3	إدراك الانفعالات	3.74	.683	مرتفع
4	إدارة الانفعالات الذاتية	3.36	.658	متوسط
	الذكاء الانفعالي ككل	3.64	.456	متوسط

يتضح من النتائج الواردة في الجدول (6) أن المتوسطات الحسابية قد تراوحت مابين (3.36-3.92)، حيث جاء بُعد إدارة انفعالات الآخرين في الرتبة الأولى، وبمتوسط حسابي بلغ (3.92)، وتلاه في المرتبة الثانية بُعد استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير بمتوسط حسابي بلغ (3.75)، وتلاه بُعد إدراك الانفعالات في الرتبة الثالثة بمتوسط حسابي بلغ (3.74)، بينما جاء بعد ادارة الانفعالات الذاتية بالمرتبة الأخيرة، وبمتوسط حسابي بلغ (3.36)، وبلغ المتوسط الحسابي للذكاء الانفعالي ككل (3.64).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث: "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك؟".

للإجابة عن هذا السؤال، تم استخراج معامل ارتباط بيرسون للكشف عن العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك، كما هو مبين في الجدول (7).

جدول (7)

معامل ارتباط بيرسون للعلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك

البُعد		التسويف الأكاديمي
إدراك الانفعالات	معامل الارتباط ر	-.139(**)-
	الدلالة الإحصائية	.001
	العدد	615
إدارة الانفعالات الذاتية	معامل الارتباط ر	-.191(**)-
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	615
إدارة انفعالات الآخرين	معامل الارتباط ر	-.052
	الدلالة الإحصائية	.198
	العدد	615
استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير	معامل الارتباط ر	-.142(**)-
	الدلالة الإحصائية	.000

	العدد	615
الذكاء الانفعالي ككل	معامل الارتباط ر	-.192(**)-
	الدلالة الإحصائية	.000
	العدد	615

* دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.05).

** دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (0.01).

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (7) وجود علاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي، والذكاء الانفعالي ككل، وعلاقة سالبة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي وكل من إدراك الانفعالات وإدارة الانفعالات الذاتية، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير. وعدم وجود علاقة دالة بين التسويف الأكاديمي وبُعد إدارة انفعالات الآخرين.

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع: "هل تختلف قوة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي باختلاف جنس الطالب والمستوى الدراسي؟"

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي تبعاً لفئات جنس الطالب والمستوى الدراسي، كما تم حساب قيمة (Z) لبيان الفروق في قوة العلاقة الارتباطية بين فئات هذه المتغيرات، كما هو مبين في الجدول (8).

جدول (8)

معاملات الارتباط بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي ككل تبعاً لفئات جنس الطالب والمستوى الدراسي واختبار Z للفرق بين معاملات الارتباط

المتغير	الفئة	ر	العدد	Z
الجنس	ذكور	-.109	167	1.182
	اناث	-.217(**)	448	
السنة	1	-.294(**)	178	0.309
	2	-.261(**)	179	
	1	-.294(**)	178	*2.271
	3	-.037	144	
	1	-.294(**)	178	1.508
	4	-.111	114	
	2	-.261(**)	179	*1.982
	3	-.037	144	
	2	-.261(**)	179	1.238
	4	-.111	114	
	3	-.037	144	0.583
	4	-.111	114	

يتضح من البيانات الواردة في الجدول (8) ما يأتي:

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قوة العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي ككل تعزى لمتغير الجنس ولصالح الإناث.

- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قوة العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي ككل بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة، ولصالح طلبة السنة الأولى، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قوة العلاقة الارتباطية بين طلبة السنة الثانية وطلبة السنة الثالثة، لصالح طلبة السنة الثانية، بينما لم تظهر فروق في قوة العلاقة الارتباطية بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي ككل بين باقي فئات متغير السنة الدراسية.

الفصل الخامس

مناقشة النتائج والتوصيات

يتضمن هذا الفصل مناقشة النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة، التي هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك، وفيما إذا كانت هذه العلاقة تختلف باختلاف جنس الطالب أو مستواه الدراسي، كما تناول أبرز التوصيات المنبثقة عن هذه النتائج.

أولاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: "ما مستوى التسويف الأكاديمي لدى طلبة جامعة اليرموك؟".

أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى التسويف الأكاديمي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط على المقياس ككل، ويمكن تفسير هذه النتيجة بسبب عدم تقدير الطلاب للآثار، أو المشكلات التي تنجم عن التسويف الأكاديمي؛ أي أن هناك أموراً تقود الطلاب للتسويف الأكاديمي، وربما تكون عوامل تخص الفرد نفسه، أو أمور تتعلق بعوامل خارجية. ومن الأمور التي تدعم وتقود الطلاب إلى التسويف الأكاديمي أن يفشل الفرد في ترتيب أولوياته، فيقوم باستغلال وقته بالأمور غير المهمة على حساب الأمور المهمة، كما أشار نوران (Noran, 2000) أن من أسباب التسويف الأكاديمي عدم قدرة الطالب على تنظيم الوقت وإدارته، والانشغال بمهمات غير ضرورية، وقد يعزى ذلك إلى عدم رغبة الطالب في التخصص الذي يدرسه، وهذا ينسجم مع الأدب التربوي الذي أكّد أن النفور من المهمة هو من أبرز أسباب التسويف الأكاديمي (أبو غزال، 2012).

ويمكن تفسير هذه النتيجة أيضاً إلى زيادة نسبة البطالة، وتدني شواغر التوظيف في المجتمع؛ وتقود مثل هذه الأمور إلى تدني مستوى الدافعية للطلبة، والتي تعكس بدورها إلى زيادة نسبة التسويف، كما أكدت دراسة سيو (Seo, 2013) أن التسويف مرتبط بمستوى الدافعية، إذ أن الطلبة منخفضي الدافعية هم أكثر ميلاً نحو التسويف الأكاديمي.

ومن هنا تظهر الحاجة الماسة لضرورة أن تولي إدارة الجامعة وأعضاء هيئة التدريس اهتماماً خاصاً لهذه الظاهرة، وتوعية الطلبة بآثارها السلبية لدى الطلبة الجامعيين من خلال المحاضرات والندوات التوعوية.

واتفقت هذه النتيجة مع بعض الدراسات التي أكدت انتشار التسويف الأكاديمي لدى الطلبة الجامعيين؛ كدراسة أبو غزال (2012)، ودراسة الربابعة (2013) وقد يعزى ذلك إلى تشابه عينة الدراسة، وهي طلبة جامعة اليرموك. واختلفت هذه النتيجة مع دراسة بالكس (Balkis, 2011)، ودراسة جياو وآخرون (Jiao et al., 2011). إذ كشفت نتائج هذه الدراسات عن مستوى مرتفع من التسويف الأكاديمي.

ثانياً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: "ما مستوى الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك"؟.

أظهرت نتائج الدراسة الحالية أن مستوى الذكاء الانفعالي لدى أفراد عينة الدراسة جاء بمستوى متوسط على المقياس ككل. ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة العلاقة القائمة على ما يدعم الذكاء الانفعالي لدى الفرد؛ مثل التنشئة الاجتماعية، والتي تعدّ أقوى العوامل المؤثرة في الذكاء الانفعالي (Goleman, 1995)، والتي تستند إلى إعطاء الفرصة للأبناء في

تحمل المسؤوليات، ليصبحوا أكثر دقة في تحديد إحساساتهم، وبيئتهم الاجتماعية، وقادرين على مراقبة مشاعرهم الداخلية والخارجية، حيث أن الفرد ذو الذكاء الانفعالي المرتفع يستطيع التعبير عن انفعالاته بضبط مرتفع (Mayer & Salovey, 1997). ويتعمق هذا التعلم ويزداد كلما كانت التنشئة أكثر تعاطفاً وتفهماً، وقد أكدت العديد من الدراسات على دور التنشئة الوالدية الديمقراطية في الارتقاء بمستوى الذكاء الانفعالي ودور التنشئة الوالدية التسلطية والمهملة في خفض مستوى الذكاء الانفعالي؛ كدراسة ناتاشا وسالا (Natasa & Sala, 2012) ودراسة محمداري (Mohamadyari, 2013) بالإضافة إلى دراسة المومني (2009).

كما قد يعزى ذلك إلى الأنظمة والقوانين الجامعية التي تساعد على الانضباط والعمل الدؤوب من أجل الحصول على طلاب أكفاء نموذجيين، ويمكن أن تكون بيروقراطية المدرس الجامعي لها دور في التأثير على سلوك الطالب، حيث إن المدرس الحازم يكون له دور كبير في ضبط الطلاب داخل الصف الدراسي، وقد يكون لهذا النظام (البيروقراطية) الأثر الكبير في القدرة على التأمل والتخيل، مما يؤثر إيجابياً في الذكاء الانفعالي.

واتفقت نتيجة هذه الدراسة مع العديد من الدراسات؛ كدراسة جودة (2007)، ودراسة الربيع (2007)، ودراسة المصدر (2008)، ودراسة أبو عمشة (2013)، ودراسة الزحيلي (2011) إذ كشفت نتائج هذه الدراسات عن أن مستوى الذكاء الانفعالي جاء بمستوى متوسط.

ثالثاً: مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث "هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq 0.05$) بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك؟".

أظهرت النتائج وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي ككل لدى طلبة جامعة اليرموك. كما كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة عكسية دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي، وكل من إدراك الانفعالات، وإدارة الانفعالات الذاتية، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، ولم تكشف نتائج الدراسة عن علاقة دالة إحصائياً بين التسويف الأكاديمي، وبُعد إدارة انفعالات الآخرين.

ويمكن تفسير هذه النتيجة استناداً إلى سمات الطلبة الأذكياء انفعالياً، إذ جاءت العديد من الدراسات لتؤكد أنهم يمتازون بالثقة بالنفس، وهذا ما أكدته دراسة جودة (2007)، وتقدير الذات كما جاء في دراسة المصدر (2008)، بالإضافة إلى دافعية الإنجاز، وهذا ما أشارت إليه دراسة المساعيد (2009)، وبناءً على ما تقدم يمكن القول أن هذه السمات قد يكون لها دور في مساعدة الفرد في تخفيض مستوى التسويف الأكاديمي. بالإضافة إلى أن الطلبة الأذكياء انفعالياً هم من ذوي مركز الضبط الداخلي، والذي يُعدّ (مركز الضبط) من أقوى العوامل المثيرة لدافعية الإنجاز لدى الطلبة (Deniz et al., 2009).

ومن هنا يُلحظ أن مثل هذه العوامل (الثقة بالنفس، تقدير الذات، دافعية الإنجاز، ومركز الضبط) قد تلعب دوراً توسطياً بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي؛ أي كلما زاد الذكاء الانفعالي لدى الفرد ازداد ثقته بنفسه، وتقديره لذاته، ودافعيته للإنجاز وتوجهه نحو الضبط الداخلي، والتي بدورها تساعد على تخفيض مستوى التسويف الأكاديمي لدى الفرد. حيث أكدت

دراسة سولومون وروثبلوم (Solomon & Rothblum, 1984) أن نقص الثقة بالنفس هي من أسباب التسويف الأكاديمي بالإضافة إلى ذلك أكدت دراسة مونت، سبادا وروست (Monet, Spada & Rost, 2007) أن من أسباب التسويف الأكاديمي تدني مستوى الثقة بالذات.

أما بالنسبة لوجود علاقة عكسية بين التسويف الأكاديمي، وبُعد إدارة الانفعالات الذاتية، فيمكن تفسير هذه النتيجة بأن الفرد الذكي انفعالياً يستطيع أن يتحكم بانفعالاته، ولكون القلق والخوف من الفشل هي من أسباب التسويف الأكاديمي يمكن القول أن الفرد الذكي انفعالياً على الأرجح أن يتمكن من السيطرة والتحكم بهذه الانفعالات، ويترتب على ذلك انخفاض مستوى التسويف الأكاديمي لديه.

أما بالنسبة لبُعد إدراك الانفعالات، فيمكن تفسير هذه النتيجة أن من وظائف الذكاء الانفعالي قدرة الفرد على الوعي بالانفعالات الذاتية، والتأمل بها، والتي قد تزيد من بصيرة الفرد بأسباب انفعالاته وفهمها، مما قد يساعد الفرد على استخدام استراتيجيات للتخلص منها، وخصوصاً إن كانت سلبية؛ كالخوف والقلق اللذان يعدّان من أسباب التسويف الأكاديمي، مما يسهم في خفض مستوى التسويف الأكاديمي، وهذا يبدو منطقياً إذ أن مراقبة الفرد لانفعالاته وفهمها يساعده على التحكم بمثل هذه الأسباب وضبطها.

وفيما يخص العلاقة السالبة الدالة إحصائياً بين بُعد استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير والتسويف الأكاديمي فيمكن تفسيرها استناداً إلى نظرية ماير وسالوفي (Mayer & Salovey, 1997)، إذ يعتقدان أن الانفعالات تحسّن من عملية التفكير من خلال توجيه الفرد إلى الأولويات المهمة في حياته، وعليه يمكن القول أن الطالب الذكي انفعالياً ينتبه إلى أولوياته

الأكاديمية، فلا يؤجلها، ولكون القلق والخوف هي من أسباب التسويف الأكاديمي فهي تعمل على تنبيه الفرد نحو أولوياته الأكاديمية، فلا يؤجلها، بل يقوم على ضبط هذه الأسباب، ويقوم باستبدال المهمات غير الضرورية بالمهمات الضرورية، لكي لا تعرقل استمتاعه بالنشاطات الأخرى.

كما أن إنتاج الفرد لمشاعره عند الحاجة من أجل فهمها فهماً جيداً يساعده على التخطيط المستقبلي. وعليه يمكن القول أن الفرد الذي يمتلك هذه القدرة يستطيع أن يتنبأ بالكيفية التي ستكون عليها حالة في حال قرر تأجيل إنجاز مهماته الأكاديمية إلى وقت لاحق.

أما بالنسبة لبُعد إدارة انفعالات الآخرين، فإن هذه النتيجة متوقعة، سيما وأن معظم أسباب التسويف الأكاديمي تتضمن عوامل تتعلق بالفرد نفسه وليس بالآخرين كالخوف من الفشل والقلق والنفور من المهمة والمخاطرة والكمالية والمعتقدات اللاعقلانية؛ لذا يبدو منطقياً أن لا يرتبط بُعد إدارة الانفعالات الآخرين بالتسويف الأكاديمي.

واتفقت هذه النتيجة مع دراسة دينيس وآخرون (Deniz et al., 2009) ودراسة شاو (Chow, 2011) التي أشارت إلى وجود أثر دال إحصائياً لمستوى الذكاء الانفعالي على مستوى التسويف لدى طلبة الجامعات. وبالإضافة لدراسة موسافي وآخرون (Mosavi et al., 2013)، حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن الذكاء الانفعالي كان عامل تنبؤ دال إحصائياً للتسويف الأكاديمي.

رابعاً: مناقشة نتائج السؤال الرابع: "هل تختلف قوة العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي باختلاف جنس الطالب والمستوى الدراسي؟".

كشفت نتائج الدراسة عن فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α= 0.05) في قوة العلاقة الارتباطية تعزى إلى متغير الجنس ولصالح الإناث. كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq 0.05$) في قوة العلاقة الارتباطية بين طلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثالثة، ولصالح طلبة السنة الأولى، كما تبين وجود فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة الارتباطية بين طلبة السنة الثانية، وطلبة السنة الثالثة، ولصالح طلبة السنة الثانية، بينما لم تظهر فروق دالة إحصائياً في قوة العلاقة بين باقي فئات متغير الدراسة.

وفيما يتعلق بالفروق في قوة العلاقة والتي تعزى إلى متغير الجنس يمكن القول استناداً إلى دراسة أبو غزال (2012) والتي كشفت أن مستوى عامل الخوف من الفشل لدى الإناث أعلى منه لدى الذكور؛ وأن ارتفاع مستوى الخوف من الفشل لدى الإناث يُمكّن الذكاء الانفعالي أن يؤدي دوراً كبيراً في تخفيض مستوى التسويف الأكاديمي لديهنّ.

وفيما يتعلق بالفروق في قوة العلاقة والتي تعزى إلى المستوى الدراسي يبدو أن العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي تضعف كلما تقدم الطالب في المستوى الدراسي في حين تقوى هذه العلاقة في السنوات المبكرة؛ وقد يُعزى ذلك إلى أن الطلبة المستجدين في الجامعة ينقصهم مهارات التكيف، لأنهم ينتقلون إلى بيئة جديدة ومختلفة جداً عن البيئة المدرسية. ومثل هذه الظروف ربما تقود الطالب إلى الشعور بالقلق والخوف من الفشل- وهي من أسباب التسويف الأكاديمي- ولكون مستوى القلق والخوف من الفشل قد يكون أعلى لدى طلبة السنوات المبكرة مقارنة بالسنوات المتأخرة، فقد يكون للذكاء الانفعالي الدور الواضح بالتأثير على هذه الانفعالات مما ينعكس إيجاباً في خفض مستوى التسويف الأكاديمي، والعكس صحيح لطلبة السنوات المتأخرة؛ إذ قد ينخفض مستوى القلق والخوف من الفشل مما يترتب عليه ضَعف دور الذكاء الانفعالي في خفض مستوى التسويف الأكاديمي.

التوصيات

بناءً على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج، يُوصى بما يأتي:

1. إقامة مؤتمرات وندوات للآباء والمعلمين تحثهم على كيفية استثارة مشاعر الطالب تجاه مسؤولياته وأولوياته الأكاديمية، سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن مستوى متوسط من التسويف الأكاديمي.

2. استخدام برامج إرشادية وقائية وعلاجية مضادة للتسويف الأكاديمي لضمان إبقاء دافعية الطلبة في حدودها القصوى.

3. تضمين المناهج الدراسية بأنشطة تدريبية تعمل على تحفيز استثارة الذكاء الانفعالي، سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن مستوى متوسط من الذكاء الانفعالي.

4. ضرورة تصميم برامج تدريبية للطلبة المسوفين تهدف إلى إكسابهم مهارات الذكاء الانفعالي وخصوصاً لدى الطالبات الإناث وطلبة السنة الأولى والثانية سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة سالبة دالة إحصائياً بين الذكاء الانفعالي، والتسويف الأكاديمي لدى الطالبات الإناث وطلبة السنة الأولى وطلبة السنة الثانية.

5. تدريب الطلبة المسوفين على مهارات إدارة الانفعالات الذاتية، واستخدام الانفعالات لتسهيل التفكير، وإدراك الانفعالات، سيما وأن نتائج الدراسة كشفت عن علاقة عكسية دالة إحصائياً بين هذه المهارات، والتسويف الأكاديمي.

قائمة المصادر والمراجع

أولاً: المراجع العربية

أبو عمشة، إبراهيم. (2013). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالشعور بالسعادة لدى طلبة الجامعة في محافظة غزة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الأزهر، غزة، فلسطين.

أبو غزال، معاوية (2004). *أثر برنامد تدريبي مستند إلى نظرية ماير وسالوفي في تنمية قدرات الذكاء الانفعالي لدى أطفال قرى (SOS) في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.

أبو غزال، معاوية. (2012). التسويف الأكاديمي: انتشاره وأسبابه من وجهة نظر الطلبة الجامعيين. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *8*(2)، 131-149.

أحمد، عطية. (2008). *التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية*. المكتبة الإلكترونية: أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة. استرجع من المصدر : WWW.Gulfkids.com

بني يونس، عمران (2007). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بالاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي المرحلة الأساسية في مديرية تربية إربد الثالثة*. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

جودة، آمال. (2007). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالسعادة والثقة بالنفس لدى طلبة جامعة الأقصى. *مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)*، *21*(3)، 697-739.

الربابعة، خالد. (2013). *التسويف الأكاديمي وعلاقته بالفاعلية الذاتية الأكاديمية ومركز الضبط لدى طلبة جامعة اليرموك*، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الربيع، فيصل. (2007). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بأنماط الشخصية والتفكير الناقد في ضوء بعض المتغيرات لدى طلبة جامعة اليرموك*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

الزحيلي، غسان. (2011). دراسة الفروق في الذكاء الانفعالي لدى طلبة التعليم المفتوح في جامعة دمشق وفقاً لبعض المتغيرات. *مجلة جامعة دمشق*، *27*(3+4)، 233-279.

السمادوني، السيد. (2007). *الذكاء الانفعالي: أسسه، وتطبيقاته، وتنميته*. عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.

الصقر، تيسير (2008). *مستوى الذكاء الانفعالي وأسلوب التفكير السائد وعلاقتهما بمستوى الميل للعنف لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك في ضوء بعض المتغيرات*. أطروحة دكتوراه، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

عبد الرحمن، علا. (2009). *الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري عند الأطفال*. عمان: دار الفكر ناشرون وموزعون.

العبداللات، أسماء. (2008). *فعالية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الانفعالي في التكيف الأكاديمي والاجتماعي وفي الاتجاهات نحو المدرسة لدى الطلبة الموهوبين في الأردن*. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

العبدلي، سعد. (2009). *الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من فاعلية الذات والتوافق الزواجي لدى عينة من المعلمين المتزوجين بمدينة مكة المكرمة*. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى. مكة المكرمة، المملكة العربية السعودية.

العتيبي، ياسر. (2003). *الذكاء الانفعالي*. دمشق: دار الفكر للنشر والتوزيع.

عثمان، فاروق ورزق، عبد السميع. (2001). الذكاء الانفعالي في مفهومة وقياسه. *مجلة علم النفس*. *58*(7). 32-51.

العلوان، أحمد. (2011). الذكاء الانفعالي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية وأنماط التعلّق لدى طلبة الجامعة في ضوء متغيري التخصص والنوع الاجتماعي. *المجلة الأردنية في العلوم التربوية*، *7*(2)، 125-144.

العنزي، فريج والدغيم، محمد. (2003). سلوك التسويف الدراسي وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى طلاب كلية التربية الأساسية بالكويت. *مجلة كلية التربية*، جامعة *المنصورة*،*52*، 101-137.

العنزي، يوسف. (2010). *الذكاء الانفعالي والسمات الشخصية لدى المنتكسين وغير المنتكسين على المخدرات*. أطروحة دكتوراه غير منشورة. جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية. المملكة العربية السعودية.

المساعيد، أصلان. (2009). الذكاء الانفعالي وعلاقته بكل من التحصيل الأكاديمي ودافع الإنجاز لدى طلبة الجامعة في ضوء بعض المتغيرات. *مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية*، *3*(6)، 111-138.

المومني، سهيرة (2009). أنماط التنشئة الأسرية وعلاقتها بمستوى الذكاء الانفعالي ومفهوم الذات لدى عينة من طلبة الصف العاشر في محافظة عجلون في ضوء بعض المتغيرات. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

المصدر، عبدالعظيم. (2008). الذكاء الانفعالي وعلاقته ببعض المتغيرات الانفعالية لدى طلبة الجامعة. *مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية*، *16*(1)، 587-632.

ثانياً: المراجع الأجنبية

Al-Attiah, A. (2010). Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy: The case of qatari primary school student. *The International Journal of Learning*, *17*(8), 173-186.

Balkis, M. (2011). Academic efficacy as a mediator and moderator variable in the relationship between academic procrastination and academic achievement. *Eurasian Journal of Educational Research*, *45*, 1-16.

Balkis, M. (2013). Academic procrastination, academic life satisfaction and academic achievement: The mediation role of rational beliefs about studying. *Journal of Cognitive and Behavioral Psychotherapies*, *13*(1), 57-74.

Bar- On, R. (2005). The impact of emotional intelligence on subjective well- being. *Perspectives in Education, 23* (2), 41-62.

Barchard, K. (2001). The relation of emotional intelligence to academic success. University of Van Couver, BC. Maunaript in Preparation.

Bar-On, R. (1997). *The Emotional Quotient Inventory (EQ-I): Technical Manual*. North Tonawanda, NY: Multi-Health Systems.

Binder, K. (2000). *The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective well-being* . National Library of Canada.

Boyatizis, R., Goleman, D. & Rhee, K.(2000). *Clustering Competence in Emotional Intelligence: Insights from the Emotional Competence Inventory*. San Francisco: Jossey-Bass.

Chow, H. (2011). Procrastination among undergraduate students: Effects of emotional intelligence, school life, self- evaluation, and self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research, 57*(2) 234-240.

Corkin, D., Yu, S. & Lindt, S. (2011). Comparing active delay and procrastination from a self-regulated learning perspective. *Learning and Individual Differences*, *21*, 602-606.

Day, V., Mensik, D. & O'Sullivan, M. (2000). Patterns of academic procrastination. *Journal of College Reading and learning*, *30*, 120-134.

Deniz, M., Tras, Z. & Aydogan, D. (2009). An investigation of academic procrastination, locus of control, and emotional intelligence. *Educational Sciences: Theory & Practice*, *9*(2), 623-632.

Diaz-Morales, J., Ferrari, J., Diaz, K. & Avgmedo, D. (2006), Factorial structure of three procrastination scales with Spanish adult population. *European Journal of Psychological Assessment, 22*, 132-137.

Free, R. & Tangney, J. (2000). Procrastination: A means of avoiding shame or guilt? *Journal of Social Behaviour & Personality*, *15*(5), 167-184.

George, J. (2000). Emotions and Leadership: The role of emotional intelligence. *Human Relations*, *53*(8), 1027– 1055.

Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. New York: Batman Books.

Goroshit, H. (2012). Academic procrastination, emotional intelligence, academic self- efficacy, and GPA: A comparison between students with and without learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *12*, 28-41.

Huang, Ghung-Jien (2007). *Emotional intelligence and leadership in Taiwaness university students*. Presented to the School of Graduate Studies of the University of the Incarnate Word in Partial Fullifillment of The Requirements for the Degree of Docton of Philosophy. The University of the Incarnate Word.

Janssen, T. & Carton, J. (1999).The effects of locus of control and task difficulty on procrastination. *The Journal of Genetic Psychology: Research and Theory on Human Development, 160* (4), 436-442.

Jiao, Q., DaRos-Voseles, D., Collins, K. & Onwuegbuzie, A. (2011). Academic procrastination and the performance of graduate-level cooperative groups in research methods courses. *Journal of the Scholarship of Teaching and :Learning*, *11*(1), 119-138.

Klasen, R., Krawhuk, L. & Rajani, S. (2008). Academic procrastiantion of undergraduates: low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. *Contemporary Educational Psychology*, *33*(4), 915-931.

Klassen, R., Nag, R., Chong, W., Krawchuk, L., Husan, V., Wong, I. & Yeo, L. (2010). Academic procrastination in two settings: Motivation correlates, behavioral patterns, and negative impact of procrastination in Canada and Singapore. *Applied Psychology: An international Review*, *59*(3), 361-379.

Lay, C. (1986). At last, My research article on procrastination. *Journal of Research in Personality*, *20*, 474-495.

Mayer, C. (2000). Academic procrastination and self- handicapping: Gender differences in response to non-contingent feedback . *Journal of Social Behavior and Personality, 15*, 87-102.

Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition and Personality*. *9*,185 – 211.

Mayer, J. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds), *Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational implications*. New York: Basic Books.

Mayer, J., Salovey, P. & Barrett, L. (2002). *Wisdom in Feeling: Psychological Processes in Emotional Intelligence*. New York: Guilford Press.

Mohammadyari, G. (2013). The relationship between parental style and emotional intelligence among students of payame noor university. *Proceeding of the Global Summit on Education*, 853-857.

Moneta, G., Spada, M. & Rost, F. (2007). Approaches to studying when preparing for final exams as a function of coping strategies. *Personality & Individual Differences*, *43*, 191-202.

Mosavi, M., Hashemi, S., Amin, S, Soltani, E., Ahmadi, Z., Khanzadeh, M. & Kikhavani, S. (2013). The prediction of academic procrastination based on emotional intelligence components. *Scientific Journal of University of Medical Sciences, 21*(4), 21-29.

Natasa, L. & Sala, K. (2012). Adolescents' emotional intelligence and parental styles. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, *33,* 478-482.

Noran, F. (2000). *Procrastination among student in institutes of higher learning: Challenges for K-Economy.* Retrieved from:

http://www.mahdzan.com/papers/procrastinate/Accessed on 17

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *29*(1), 3-18.

Plaut, D. (2008). Procrastination: Putting off until the tomorrow that never comes. *Continuing Education Topics & Issues*, 14-16.

Roy, B., Sinha, R. & Suman, S. (2013). Emotional intelligence and academic achievement motivation among adolescents: A relationship study. *International Refereed Research Journal*, *4*(2), 1-10.

Schraw, G., Olafson, L. & Wadkins, T. (2007). Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination**.** *Journal of Educational Psychology*, *99*, 12-25.

Seo, E. (2013). A comparison of active and passive procrastination in relation to academic motivation. *Social Behavior and Personality*, *41*(5), 777-786.

Shin, E. & Goh, J. (2011). The relations between active-passive procrastination behaviour and self-regulated learning strategies. *Korean Journal of Educational Science*, *42*, 25-47.

Shu, S. & Gneezy, A. (2010). Procrastination of enjoyable experiences. *Journal of Marketing Research,* 933-944.

Simpson, K. & Timothy, A. (2009). In search of the arousal procrastinator: Investigating the relation between procrastination, motivations. *Personality and Individual Differences, 47* (8), 906-911.

Solomon, L. & Rothblum, E. (1984). Academic procrastination: frequency and cognitive behavioral correlates. *Journal of Counseling Psychology, 31*(4), 503-509.

Steel, P., Thomas, B. & Cathrine, W. (2001). Procrastination and personality performance and mood. *Personality and Individual Differences***,** *30*(1), 95-106.

Tukman, B. (1991). The development and concurrent validity of the procrastinations scale. *Educational and psychological Measurement*, *151*(2), 473-480.

Wolters, C. (2003). Understanding procrastination from a self- regulate learning perspective. *Journal of Educational Psychology, 9*(5), 179-187.

الملاحق

ملحق (أ)

أسماء لجنة المحكمين

الرقم	الاسم	التخصص	الرتبة	الجامعة
.1	معاوية أبو غزال	علم نفس تربوي	أستاذ مساعد	جامعة اليرموك
.2	نصر مقابلة	علم نفس تربوي	أستاذ مشارك	جامعة اليرموك
.3	فراس الحموري	علم نفس تربوي	أستاذ مشارك	جامعة اليرموك
.4	رافع الزغول	علم نفس تربوي	أستاذ	جامعة اليرموك
.5	فيصل الربيع	علم نفس تربوي	أستاذ مساعد	جامعة اليرموك
.6	عبدالكريم جرادات	إرشاد نفسي	أستاذ مشارك	جامعة اليرموك
.7	رامي طشطوش	إرشاد نفسي	أستاذ مساعد	جامعة اليرموك
.8	أحمد الشريفين	إرشاد نفسي	أستاذ مساعد	جامعة اليرموك
.9	محمد مهيدات	إرشاد نفسي	أستاذ مساعد	جامعة اليرموك
.10	فواز المومني	إرشاد نفسي	أستاذ مساعد	جامعة اليرموك

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب..... أختي الطالبة تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء بحث عن علاقة التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي من أجل الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، لذلك يضع بين يديك استبانة تهدف إلى بيان مستوى التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي للكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالذكاء الانفعالي. تتكون الاستبانة من (21) فقرة تتحدد إجابة كل منها بمدى انطباق مضمون الفقرة عليك بإحدى خمس درجات: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً.

أرجو قراءة كل فقرة بعناية، ووضع إشارة (X) مقابل الفقرة تحت الدرجة التي ترى أنها تعبر عن انطباق مضمونها عليك، علماً أن هذه الإجابات سرية للغاية، ولن يطلّع عليها أحد سوى الباحث، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

رجاءاً قبل البدء بالإجابة على فقرات الاستبانة إكمال المعلومات الشخصية أدناه، مع التذكير بأن هذه المعلومات سرية للغاية ولن يطلع عليها سوى الباحث.

شاكراً لكم حسن تعاونكم من أجل إنجاح هذه الدراسة

الباحث

. أسامة الذينات

- المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر: ☐ **أنثى: .** ☐

السنة الدراسية: أولى. ☐ **.ثانية** ☐ **ثالثة.** ☐ **.رابعة** ☐

ملحق (ب)

مقياس التسويف الأكاديمي بصورته النهائية

الرقم	الفقرة	تنطبق عليّ بدرجة				
		5 كبيرة جداً	4 كبيرة	3 متوسطة	2 منخفضة	1 منخفضة جداً
1.*	أكمل واجباتي بشكل منتظم يوماً بيوم، لذا فإنني لا أتاخر في المواد الدراسية.					
2.	عندما يقترب موعد الامتحان أجد نفسي منشغلاً بأمور أخرى.					
3.*	أستعجل عادة لإنجاز المهمات الأكاديمية قبل موعدها المحدّد.					
4.	أقول لنفسي دائماً سأنجز واجباتي الأكاديمية غداً.					
5.*	أبدأ عادة إنجاز المهمات الدراسية فوراً بعد تحديدها.					
6.*	أنهي واجباتي الدراسية قبل الوقت المحدّد لإنجازها.					
7.	أؤجل البدء بواجباتي الدراسية حتى اللحظات الأخيرة.					
8.	أحاول أن أجد لنفسي أعذاراً تبرر عدم قيامي بأداء الواجبات الدراسية المطلوبة مني.					
9.	أنا مضيّع للوقت بشكل كبير.					
10.*	أنهي دائماً واجباتي الدراسية المهمة ولدي وقت إضافي "احتياطي".					
11.	أقول لنفسي بأنني سأقوم بإنجاز مهماتي الدراسية ثم أتراجع عن ذلك.					
12.	ألتزم بالخطة التي أضعها لإنجاز واجباتي الدراسية.					
13.	عندما أواجه مهمات دراسية صعبة أؤمن بضرورة تأجيلها.					

الرقم	الفقرة	تنطبق عليّ بدرجة				
		5 كبيرة جداً	4 كبيرة	3 متوسطة	2 منخفضة	1 منخفضة جداً
.14	أؤجل إنجاز واجباتي الدراسية دونما مبرر حتى لو كانت مهمة.					
.15	أؤجل إنجاز المهمات الدراسية بغض النظر عن كونها ممتعة أو غير ممتعة.					
.16	أشعر بعدم الراحة من مجرد التفكير بضرورة البدء بإنجاز واجباتي الدراسية.					
.17 *	لا أؤجل عملاً أعتقد بضرورة إنجازه.					
.18	أقوم بالعديد من النشاطات الترفيهية بحيث لم يبق لدي الوقت الكافي للدراسة.					
.19	أفكر دائماً بأن لدي لاحقاً الوقت الكافي، لذا ليس هنالك حاجة فعلية للبدء بالدراسة.					
.20	يُعد تأجيل المهمات الأكاديمية مشكلة حقيقية أعاني منها بشكل مستمر.					
.21	أتوقف عن الدراسة في وقت مبكر لكي أقوم بأشياء أكثر متعة.					

* فقرة سلبية يتم عكس تدريجها قبل تحليل البيانات.

الدكتور ....المحترم

السلام عليكم ورحمة الله وبركاته

يجري الباحث "أسامة الذينات" دراسة بعنوان "**العلاقة بين التسويف الأكاديمي و الذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك**"، ضمن متطلبات درجة الماجستير في علم النفس التربوي في جامعة اليرموك، ولتحقيق هدف الدراسة تم مراجعة الادب النظري والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الذكاء الانفعالي، وبناء استبانة لقياسه تتكون من (67) فقرة موزعة على أربعة مجالات (إدراك الانفعالات، إدارة الانفعالات الذاتية، إدارة انفعالات الآخرين، استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير). وسيحدد تدريج الفقرات بخمسة مستويات كما يلي: (5) دائماً، (4) غالباً، (3) أحياناً، (2) نادراً، (1) أبداً.

ولما عهدته فيكم من خبرة وتعاون فإنني أضع بين أيديكم الصورة الأولية للأداة راجياً تحكيمها من حيث:

- مدى انتماء الفقرات للمجال الذي أُدرجت فيه.
- مدى سلامة الصياغة اللغوية للفقرات ووضوحها.
- أي ملاحظات ترونها مناسبة

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام والتقدير

الباحث

. أسامة الذينات

ملحق (ج)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته الأولية

الرقم	العبارات	درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
البُعد الأول: إدراك الانفعالات						
.1	يصعب عليَّ فهم رسائل الآخرين غير اللفظية.					
.2	أكون على وعي بانفعالاتي كلما عشتها وخبرتها.					
.3	أكون على وعي بالرسائل غير اللفظية التي أرسلها للآخرين.					
.4	أفهم انفعالات الآخرين بالنظر إلى تعبيرات وجوهم.					
.5	أعرف لما تتغير انفعالاتي.					
.6	أدرك وأعي الرسائل غير اللفظية التي يرسلها الآخرون.					
.7	أعرف ما يشعر به الآخرون من مجرد النظر إليهم.					
.8	أستطيع فهم ما يشعر به الآخرون من نبرة أصواتهم.					
.9	أجيد فهم مشاعر الآخرين.					

الرقم	العبارات	درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
.10	أستطيع عادة معرفة مشاعر الآخرين.					
.11	أستطيع أن أعرف عند ما يكون أحد أصدقائي المقربين حزيناً أو غاضباً...الخ.					
البُعد الثاني: إدارة الانفعالات الذاتية						
.12	عندما أواجه العراقيل أتذكر المرات التي واجهت فيها مثل هذه العراقيل وتغلبت عليها.					
.13	أتوقع أن أعمل بشكل مناسب على معظم الأشياء التي أحاول القيام بها.					
.14	أتوقع حدوث الأشياء الجيدة.					
.15	عندما أعيش حالة انفعالية إيجابية فإنني أعرف كيف أجعلها تدوم.					
.16	أبحث عن النشاطات التي تجعلني سعيداً.					
.17	أحفز نفسي بتخيل أو تصور نواتج جيدة للمهام التي سأقوم بها.					
.18	عندما أواجه تحدياً ما فإنني أتوقف عن مواجهته لاعتقادي بأنني سأفشل.					
.19	أستطيع أن أملك نفسي عند الغضب.					
.20	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					

الرقم	العبارات	درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
.21	أستطيع احتواء مشاعر الإجهاد التي تعوق أداء أعمالي.					
.22	أستطيع ضبط نفسي بعد أي حادث مزعج.					
.23	أصبر حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
.24	أشعر أني قادر على إنجاز أعمالي بالصبر والتروي.					
.25	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.					
.26	أستطيع الحفاظ على هدوئي تحت أي ظرف أتعرض له.					
.27	لدي القدرة على الصبر في تحقيق الأهداف البعيدة.					
.28	أستطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عالي.					
.29	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند إنجاز قرار يتعلق بي.					
.30	أستطيع الحفاظ على هدوئي تحت أي ظرف أتعرض له.					
.31	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية عند الضرورة.					
.32	أستطيع التحكم في مشاعري تحت كل الظروف.					

الرقم	العبارات	درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
البُعد الثالث: إدارة انفعالات الآخرين						
.33	أعرف متى أتحدث للآخرين عن مشكلاتي الشخصية.					
.34	يثق الآخرون بي بسهولة.					
.35	أحب أن يشاركني الآخرون انفعالاتي.					
.36	أنظم الأحداث والمناسبات التي يستمتع بها الآخرون.					
.37	أقدم نفسي بطريقة تترك انطباعاً جيداً لدى الآخرين.					
.38	أمتدح الآخرين عندما يقومون بعمل ما بشكل جيد					
.39	عندما يخبرني شخص آخر عن حدث مهم في حياته فإنني أشعر كأنني أعيش هذا الحدث بنفسي.					
.40	يصعب عليّ فهم السبب الذي يجعل الناس يشعرون بالطريقة التي يشعرون بها.					
.41	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين.					
.42	أرغب بمساعدة الآخرين.					
.43	أستطيع أن أكوّن الصداقات بسهولة.					

الرقم	العبارات	درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
.44	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين.					
.45	أحس بحاجات الآخرين.					
.46	يرى الآخرون أنني حسّاس تجاه احتياجاتهم العاطفية.					
.47	أستطيع التأثير على الآخرين.					
.48	أشفق على الناس لأنني أحس بمشاعرهم.					
.49	يرى الناس أنني حساس لمشاعرهم وما يحدث لهم.					
.50	أتحدث مع الآخرين دون مراعاة لمزاجهم.					
.51	أفهم انفعالات الآخرين وأتعامل معهم بالشكل المناسب.					
البُعد الرابع: استخدام الانفعالات						
.52	الأحداث الهامة في حياتي تجعلني أعيد تقييم ما هو مهم وما هو غير مهم.					
.53	عندما يتغير مزاجي فإنني أبحث عن أجواء جديدة ومريحة.					
.54	الانفعالات هي واحدة من الأشياء التي تجعل من حياتي ذات قيمة.					
.55	عندما أكون في حالة مزاجية إيجابية يسهل عليّ حل المشكلات.					

الرقم	العبارات	درجة وضوح الفقرة والصياغة اللغوية		الانتماء للمجال		الملاحظات
		واضحة	غير واضحة	منتمية	غير منتمية	
56.	عندما أكون في حالة مزاجية إيجابية فإنني قادر على تقديم أفكار جديدة.					
57.	عندما أشعر بتغير بانفعالاتي فإنني أميل إلى ابتكار أفكار جديدة.					
58.	ترشدني مشاعري إلى كيفية التعامل مع الآخرين.					
59.	استخدم انفعالاتي الإيجابية في توجيه حياتي.					
60.	استخدم انفعالاتي الإيجابية في توجيه حياتي.					
61.	أستغل انفعالاتي الإيجابية والسلبية في توجيه حياتي.					
62.	أستطيع الانتقال من المشاعر السيئة إلى الإيجابية حسب الموقف.					
63.	إذا تعرضت لمشكلة وتوترت أؤجل حلها حتى يعتدل مزاجي.					
64.	أستطيع تغيير انفعالاتي حسب الموقف.					
65.	أحرص على أن تكون مشاعري مناسبة للمكان والزمان اللذان أكون فيهما.					
66.	أستخدم مزاجي الجيد في مساعدة نفسي للحفاظ على استمرار المحاولات في مواجهة العراقيل.					
67.	تساعدني مشاعري في تغيير حياتي نحو الأفضل.					

بسم الله الرحمن الرحيم

أخي الطالب..... أختي الطالبة تحية طيبة وبعد:

يقوم الباحث بإجراء بحث عن علاقة التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي من أجل الحصول على درجة الماجستير في علم النفس التربوي، لذلك يضع بين يديك استبانة تهدف إلى بيان مستوى التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي للكشف عن علاقة التسويف الأكاديمي بالذكاء الانفعالي. تتكون الاستبانة من (50) فقرة تتحدد إجابة كل منها بمدى انطباق مضمون الفقرة عليك بإحدى خمس درجات: كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، منخفضة، منخفضة جداً.

أرجو قراءة كل فقرة بعناية، ووضع إشارة (X) مقابل الفقرة تحت الدرجة التي ترى أنها تعبر عن انطباق مضمونها عليك، علماً أن هذه الإجابات سرية للغاية، ولن يطلّع عليها أحد سوى الباحث، ولن تستخدم إلا لأغراض البحث العلمي.

رجاءاً قبل البدء بالإجابة على فقرات الاستبانة إكمال المعلومات الشخصية أدناه، مع التذكير بأن هذه المعلومات سرية للغاية ولن يطلع عليها سوى الباحث.

شاكراً لكم حسن تعاونكم من أجل إنجاح هذه الدراسة

الباحث

. أسامة الذينات

- المعلومات الشخصية:

الجنس: ذكر: ☐ أنثى: . ☐

السنة الدراسية: أولى. ☐ .ثانية ☐ ثالثة. ☐ .رابعة ☐

ملحق (د)

مقياس الذكاء الانفعالي بعد الأخذ بملاحظات المحكمين

الرقم	الفقرة	تنطبق عليّ بدرجة				
		5 كبيرة جداً	4 كبيرة	3 متوسطة	2 منخفضة	1 منخفضة جداً
.1	يصعب عليَّ فهم رسائل الآخرين غير اللفظية.					
.2	أكون على وعي بانفعالاتي كلما عشتها وخبرتها.					
.3	أتوقع حدوث الأشياء الجيدة.					
.4	عندما أعيش حالة انفعالية إيجابية فإنني أعرف كيف أجعلها تدوم.					
.5	أتحدث مع الآخرين دون مراعاة لمزاجهم.					
.6	أعمل على أن أكون في حالة مزاجية إيجابية ليسهل عليّ حل المشكلات.					
.7	أستطيع أن أملك نفسي عند الغضب.					
.8	أستطيع أن أعرف عند ما يكون أحد أصدقائي المقربين حزيناً أو غاضباً...الخ.					
.9	أكون على وعي بالرسائل غير اللفظية التي أرسلها للآخرين.					
.10	أدرك وأعي الرسائل غير اللفظية التي يرسلها الآخرون.					
.11	أحرص على تحسين مزاجي قبل البدء بمهمة ما.					
.12	أحفز نفسي بتخيل أو تصور نواتج جيدة للمهام التي سأقوم بها.					
.13	أستطيع عادة معرفة مشاعر الآخرين.					
.14	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة.					

الرقم	الفقرة	تنطبق عليّ بدرجة				
		5 كبيرة جداً	4 كبيرة	3 متوسطة	2 منخفضة	1 منخفضة جداً
.15	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين.					
.16	أصبر حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة.					
.17	أشعر أني قادر على إنجاز أعمالي بالصبر والتروي.					
.18	ترشدني مشاعري إلى كيفية التعامل مع الآخرين.					
.19	لدي القدرة على الصبر في تحقيق الأهداف البعيدة.					
.20	أؤجل حل المشكلة حتى يعتدل مزاجي.					
.21	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند إنجاز قرار يتعلق بي.					
.22	أحس بحاجات الآخرين.					
.23	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية عند الضرورة.					
.24	أستطيع التحكم في مشاعري تحت كل الظروف.					
.25	أعرف متى أتحدث للآخرين عن مشكلاتي الشخصية.					
.26	أبحث عن النشاطات التي تجعلني سعيداً.					
.27	أنظم الأحداث والمناسبات التي يستمتع بها الآخرون.					
.28	أقدم نفسي بطريقة تترك انطباعاً جيداً لدى الآخرين.					
.29	أمتدح الآخرين عندما يقومون بعمل ما بشكل جيد					
.30	أستطيع ضبط نفسي بعد أي حادث مزعج.					
.31	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين.					
.32	أستطيع الحفاظ على هدوئي تحت أي ظرف أتعرض له.					

الرقم	الفقرة	تنطبق عليّ بدرجة				
		5 كبيرة جداً	4 كبيرة	3 متوسطة	2 منخفضة	1 منخفضة جداً
.33	يرى الآخرون أنني حسّاس تجاه احتياجاتهم العاطفية.					
.34	أحرص على أن تكون مشاعري مناسبة للمكان والزمان اللذان أكون فيهما.					
.35	أتعاطف مع الناس لأنني أحسّ بمشاعرهم.					
.36	يرى الناس أنني حسّاس لمشاعرهم وما يحدث لهم.					
.37	أعرف ما يشعر به الآخرون من مجرد النظر إليهم.					
.38	أفهم انفعالات الآخرين وأتعامل معهم بالشكل المناسب.					
.39	عندما يتغير مزاجي فإنني أبحث عن أجواء جديدة ومريحة ليصبح معتدلاً.					
.40	أستطيع فهم ما يشعر به الآخرون من نبرة أصواتهم.					
.41	عندما أكون في حالة مزاجية إيجابية فإنني قادر على تقديم أفكار جديدة.					
.42	عندما أشعر بتغير بانفعالاتي فإنني أميل إلى ابتكار أفكار جديدة.					
.43	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به.					
.44	استخدم انفعالاتي الإيجابية في توجيه حياتي.					
.45	استطيع الانتقال من المشاعر السلبية إلى الإيجابية حسب الموقف.					
.46	استطيع إنجاز المهام بنشاط وبتركيز عالي.					
.47	استطيع تغيير انفعالاتي حسب الموقف.					
.48	استطيع التأثير على الآخرين.					
.49	استخدم مزاجي الجيد في مساعدة نفسي للحفاظ على استمرار المحاولات في مواجهة العراقيل.					
.50	أحب أن يشاركني الآخرون انفعالاتي.					

ملحق (هـ)

مقياس الذكاء الانفعالي بصورته النهائية بعد إجراء التحليل العاملي

الرقم	الفقرة	تنطبق عليّ بدرجة				
		5 كبيرة جداً	4 كبيرة	3 متوسطة	2 منخفضة	1 منخفضة جداً
.1	يصعب عليَّ فهم رسائل الآخرين غير اللفظية. (ك)					
.2	أكون على وعي بانفعالاتي كلما عشتها وخبرتها. (ك)					
.3	أستطيع أن أملك نفسي عند الغضب. (ذ)					
.4	أكون على وعي بالرسائل غير اللفظية التي أرسلها للآخرين. (ك)					
.5	أدرك وأعي الرسائل غير اللفظية التي يرسلها الآخرون. (ك)					
.6	أستطيع نسيان مشاعري السلبية بسهولة. (ذ)					
.7	أحاول أن لا أؤذي مشاعر الآخرين. (خ)					
.8	أصبر حتى عندما لا أحقق نتائج سريعة. (ذ)					
.9	أشعر أني قادر على إنجاز أعمالي بالصبر والتروي. (ذ)					
.10	ترشدني مشاعري إلى كيفية التعامل مع الآخرين. (س)					
.11	لدي القدرة على الصبر في تحقيق الأهداف البعيدة. (ذ)					
.12	أستطيع مواجهة مشاعري السلبية عند إنجاز قرار يتعلق بي. (ذ)					
.13	أحس بحاجات الآخرين. (خ)					
.14	أستطيع التحول من مشاعري السلبية إلى الإيجابية عند الضرورة. (ذ)					
.15	أستطيع التحكم في مشاعري تحت كل الظروف. (ذ)					
.16	أمتدح الآخرين عندما يقومون بعمل .ما بشكل جيد. (خ)					

الرقم	الفقرة	تنطبق عليّ بدرجة				
		5 كبيرة جداً	4 كبيرة	3 متوسطة	2 منخفضة	1 منخفضة جداً
.17	أستطيع ضبط نفسي بعد أي حادث مزعج. (ذ)					
.18	أشعر بالاستياء عند إيذاء مشاعر الآخرين. (خ)					
.19	أستطيع الحفاظ على هدوئي تحت أي ظرف أتعرض له. (ذ)					
.20	يرى الآخرون أنني حساس تجاه احتياجاتهم العاطفية. (خ)					
.21	أتعاطف مع الناس لأنني أحس بمشاعرهم. (خ)					
.22	يرى الناس أنني حسّاس لمشاعرهم وما يحدث لهم. (خ)					
.23	عندما أكون في حالة مزاجية إيجابية فإنني قادر على تقديم أفكار جديدة. (س)					
.24	عندما أشعر بتغير بانفعالاتي فإنني أميل إلى ابتكار أفكار جديدة. (س)					
.25	أتصف بالهدوء عند إنجاز أي عمل أقوم به. (ذ)					
.26	استخدم انفعالاتي الإيجابية في توجيه حياتي. (س)					
.27	استطيع تغيير انفعالاتي حسب الموقف. (س)					
.28	استخدم مزاجي الجيد في مساعدة نفسي للحفاظ على استمرار المحاولات في مواجهة العراقيل. (س)					

ك: إدراك الانفعالات.

ذ: إدارة الانفعالات الذاتية.

خ: إدارة انفعالات الآخرين.

س: استخدام الانفعالات لتسهيل التفكير.

ملحق (و)

جامعة اليرموك
YARMOUK UNIVERSITY

جامعة اليرموك - رئاسة الجامعة
الـــوارد

الرقم: ك ت/ 107/ ٤٩٣
التاريخ: ٨ / شوال/ 1435 هـ
الموافق: ٩ /آب/ 2014 م

الرقم المتسلسل: ٦٩٠٨

كليـــة التربيـــة
مكتب العميد

الأستاذ الدكتور رئيس الجامعة

٩٥٥

الموضوع: تسهيل مهمة الطالب أسامه فوزي مصطفى الذينات

تحية طيبة وبعد،،،

يقوم الطالب أسامه فوزي مصطفى الذينات ، ورقمه الجامعي (2012402034)، بدراسة بعنوان "العلاقة بين التسويف الأكاديمي والذكاء الانفعالي لدى طلبة جامعة اليرموك"؛ وذلك استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في كلية التربية، تخصص علم نفس تربوي، ويستدعي ذلك تطبيق أداة الدراسة المرفقة على عينة من طلبة الجامعة.

أرجو التكرم بالموافقة على تسهيل مهمة الطالب المذكور اعلاه.

وتفضلوا بقبول فائق الاحترام،،،

عميد كلية التربية

أ.د. أمل خصاونة

الهاتف: ٧٢١١١١١ - ٢ - ٩٦٢ + فاكس: ٧٢١١١٣٦ - ٢ - ٩٦٢ + اربد - الأردن
Tel: + 962 - 2 - 721111 Fax: + 962 - 2 - 7211136 Irbid - Jordan E-mail: fac_edu@yu.edu.jo http://www.edu.jo

Abstract

Al Thenat, Osama Fawzi. The Relationship between Procrastination and Emotional Intelligence among Yarmouk University Students. Master thesis, Yarmouk University, 2014. (Supervisor: Dr. Muawia Abu Ghazal).

This study aimed at investigating the relationship between procrastination and emotional intelligence among Yarmouk University students, and finding out wether this relationship varies according to student gender or academic level,.

The sample of the study consisted of (615) students (167 male and 448 female) slected using the convenience sampling method. tow scales were administered to measure academic pocrastination (Abu-Ghazal, 2012) and emotional intelligence scale. The results showed a moderate level of procrastination and amoderate of emotional intelligence. A negative significant relationship was found between procrastination and overall emotional intelligence, and a negative relationship was found between procrastination and emotions recognition, self- emotions management, and using emotions to facilitate thinking). No significant relationship was found between procrastination and others emotions management.

Furthermore, significant differences were found in the strength of the relationship between procrastination and emotional intelligence due to the educational level between first and third year students, in favor of first year students, and between second year students and third year students, in favor of second year students. Also significant differences were found in the strength of the relationship between procrastination and emotional intelligence due to gender in favor of female. Result were discussed and a number of recommendations were suggested, Such as, encouraging procrastinators to learn emotional intelligence skills.

Key Words: Procrastination, Emotional Intelligence, Yarmouk University Students.